

**O LÉXICO DO CRIOULO GUINEENSE  
E AS SUAS RELAÇÕES COM O PORTUGUÊS:  
O ENSINO BILINGUE PORTUGUÊS-CRIOULO GUINEENSE**

**LUIGI SCANTAMBURLO**

**Tese de Doutoramento em Linguística  
Especialidade de Lexicologia, Lexicografia e Terminologia**

**Novembro de 2013**

Tese apresentada para cumprimento dos requisitos necessários á obtenção do grau de  
Doutor em Linguística, especialidade de Lexicologia, Lexicografia e Terminologia,

realizada sob a orientação ciemtífica  
da Profª Doutora Maria Teresa Rijo da Fonseca Lino

## **AGRADECIMENTOS**

Os meus sinceros agradecimentos à Prof<sup>a</sup> Doutora Maria Teresa Rijo da Fonseca Lino, pela sábia orientação e pela disponibilidade demonstrada ao longo deste trabalho de investigação.

Aos amigos, Lino Bicari, antigo coordenador dos CEEF, Dra Fernanda Dâmaso e Dr.a Rosa Busse, pelas leituras e críticas pertinentes que fizeram ao trabalho.

À Fundação Calouste Gulbenkian, à Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses, à Fundação para a Ciência e a Tecnologia de Lisboa, à Fundação Missio de Aachen (Alemanha), pela ajuda financeira concedida ao trabalho de investigação e a recolha do Corpus do Crioulo Guineense, com a finalidade de estimular a valorização das culturas dos países da área lusófona.

Aos habitantes da minha freguesia de S. Liberale, Gaggio e Marcon (Veneza, Italia), e em primeiro lugar aos Senhores Fiorenzo Davanzo, Vittorio Sperandio e todos os colegas “da classe do 1944” que por meio da iniciativa “Compra la parola” tem vindo encorajando e ajudando financeiramente a composição da presente obra.

Ao Instituto Camões e à Organização OSIWA (Open Society Initiative for West Africa) pela contribuição financeira que me tem ajudado a enfrentar os custos da edição do Dicionário do Guineense.

Aos professores do “Projecto Apoio ao Ensino Bilingue” (PAEBB) e aos membros da “Fundação para o Apoio ao Desenvolvimento dos Povos do Arquipélago de Bijagós” (FASPEBI) pela responsabilidade e dedicação demonstrada na Implementação do Ensino bilingue Crioulo Guineense-Português nalgumas Ilhas do Arquipélago de Bijagós e nalgumas escolas da Missão Católica de Catió.

A todos os falantes do Crioulo Guineense que tenho encontrado na Guiné-Bissau e em Portugal, particularmente às amigas Maria Domingos Pinto, Teresa Montenegro e Nené Montenegro, os mais sinceros agradecimentos pelas críticas pertinentes que fizeram às minhas pesquisas sobre o Crioulo Guineense.

Aos Superiores do meu Instituto das Missões Estrangeiras (PIME) e em particular ao pe. Maurizio Fioravanti pela permissão concedida para eu completar a escrita da presente Tese.

## RESUMO

### O LÉXICO DO CRIOULO GUINEENSE E AS SUAS RELAÇÕES COM O PORTUGUÊS: O ENSINO BILINGUE PORTUGUÊS-CRIOULO GUINEENSE

LUIGI SCANTAMBURLO

**PALAVRAS-CHAVE:** Crioulo Guineense (CrG), Ensino bilingue Português-Guineense, Autogestão, *Corpora*, Protocolo de Acordo, Dicionário bilingue, Gramática do CrG, FASPEBI.

Esta Dissertação de Doutoramento em Linguística, especialidade em Lexicologia e Lexicografia, é uma “*Investigação*” sobre a origem do Crioulo Guineense (CrG), a sua autonomia como língua e o seu estatuto de Língua Nacional.

A Tese continua a Dissertação de Mestrado na UNL em 1997, que apresentou um modelo de Dicionário bilingue e uma Gramática que cristalizasse na escrita um conjunto de vocábulos, seleccionados em textos escritos e orais: a “*fixação escrita*” e a normalização do CrG eram condições indispensáveis para ultrapassar a situação de “diglossia” e ajudar o Ministério da Educação Nacional a tomar em consideração o factor língua no ensino, como meio para melhorar o ensino-aprendizagem do Português, porque a língua materna dos alunos ou uma língua que eles conhecem são os alicerces para a aprendizagem de outras línguas.

É apresentado também o Projecto de Apoio ao Ensino Bilingue das Ilhas Bijagós (PAEBB) iniciado no ano lectivo de 2000-2001 como continuação do Projecto dos Centros Experimentais de Educação e de Formação (CEEF) que tinha adoptado o CrG como língua de ensino em 1986.

A Tese está dividida em seis Capítulos: o primeiro trata do contexto geopolítico da Guiné-Bissau e da origem do CrG: a presença de comerciantes portugueses, os “*Lançados*”, que viviam em entrepostos comerciais, formando grupos familiares com mulheres indígenas, deu origem a uma nova língua, o *Pidgin*, no início, que se tornou *Crioulo* quando os habitantes das “*Praças*” começaram a comunicar numa língua comum. O segundo Capítulo apresenta as características do CrG: 80% do seu léxico é um empréstimo do Português e muitas estruturas da Gramática são um “decalque” das línguas do território. O terceiro Capítulo apresenta algumas causas da crise do ensino da Guiné-Bissau e os objectivos do PAEBB que adoptou o CrG como língua de ensino a par do Português. É apresentada a reacção positiva da Sociedade Civil face à crise das escolas formais, continuando a abrir escolas privadas e Comunitárias e a responsabilizar-se pela gestão das escolas públicas por meio do “Regime de Autogestão”. Os últimos dois Capítulos apresentam os trabalhos literários exigidos pelas escolas de PAEBB: composição do *Corpus*, como base para a compilação do Dicionário Bilingue, da Gramática do CrG e dos Manuais. Em consequência dos bons resultados do PAEBB, o Ministério da Educação e do Ensino Superior (MEES) assinou, em 2008, um “Protocolo de Acordo para o Apoio ao Projecto de Ensino Bilingue” com a FASPEBI (Fundação para o Apoio ao Desenvolvimento dos Povos do Arquipélago de Bijagós).

No final da Tese é feito um apelo ao Governo para que apresente uma grafia oficial do CrG, condição *sine qua non* para implementar a convivência e fortalecer a interacção existente entre o CrG e o Português.



## ABSTRACT

### THE LEXICON OF THE CREOLE OF GUINEA BISSAU AND ITS RELATIONS WITH THE PORTUGUESE LANGUAGE: A BILINGUAL EDUCATION PORTUGUESE-CREOLE OF GUINEA BISSAU

LUIGI SCANTAMBURLO

**KEYWORDS:** Creole of Guinea Bissau (CrG), Bilingual education, Self-management policy, Corpora, Memorandum of Understanding, CrG Bilingual Dictionary, CrG Grammar, FASPEBI.

This PhD dissertation in Linguistics, specialization in Lexicology and Lexicography, is a "research" on the origin of the Creole of Guinea Bissau (CrG), its autonomy as a language and its status as a National Language.

The thesis continues the work of the Master' Thesis at UNL in 1997, which presented a model of bilingual Dictionary and a Grammar that crystallize in writing a set of words selected in written and oral texts: the standardization of the CrG was a condition to overcome the situation of "diglossia" and to help the Ministry of Education to take into account the language of instruction as a means to improve the learning of the Portuguese, because the children's mother tongue or a language they know are the foundation for learning other languages.

It also presented the Project to Support bilingual Education in the Bijagó Islands (PAEBB), which started in the academic year of 2000-2001 as a continuation of the CEEF (Experimental Centers for Education and Training), which adopted the CrG as a language of instruction in 1986.

The Thesis is divided into six chapters: the first deals with the geopolitical context of Guinea-Bissau and the origin of the CrG: the presence of Portuguese traders, the "*Lançados*", who lived in "commercial places", forming family groups with indigenous women, gave rise to a new language, *Pidgin*, at beginning, which became *Creole language* when the inhabitants of the "*Praças*" started to communicate in a common language. The second chapter presents the characteristics of CrG: 80% of its vocabulary is a borrowing from the Portuguese lexicon and many structures of its Grammar are a "*decalque*" (a particular borrowing) from the local languages. The third chapter presents some causes of the difficulties of the Schools of Guinea Bissau and the objectives of the PAEBB which adopted the CrG as a language of instruction together with the Portuguese. It is presented the positive reaction of the Civil Society to the crisis of the formal schools, by continuing to open private and community schools and by assuming responsibility for some public schools through the "Self-Management Policy." The last two chapters present the literary work of the PAEBB: the composition of the *Corpus* as a basis for the compilation of the Bilingual Dictionary, the Grammars and of the Textbooks.

In consequence of the good results obtained by the PAEBB, the Ministry of Education (MEES) signed with FASPEBI, in 2008, a "Memorandum of Understanding to Support the Bilingual Education Project".

At the end, an appeal is made to the Government in order to present an Orthographic convention for the CrG, a condition *sine qua non* for implementing the coexistence and to strengthen the interaction between the CrG and the Portuguese.

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I: CRIOULO GUINEENSE E CONTEXTO</b>	
<b>GEOLINGUÍSTICO DA GUINÉ-BISSAU.....</b>	<b>6</b>
1.1. Problema linguístico da Guiné-Bissau.....	6
1.1.1. Os Recenseamentos de 1979, de 1991 e de 2009.....	7
1.1.1.1. Número de habitantes das Regiões da Guiné-Bissau (1979-2009).....	8
1.1.1.2. O elevado crescimento do Sector Autónomo de Bissau.....	9
1.1.2. Os grupos étnicos presentes na Guiné-Bissau: um mosaico humano.....	10
1.1.2.1. As emigrações dos Mandingas e dos Fulas.....	11
1.1.2.2. As resistências de um povo são “ <i>um acto e um factor de cultura</i> ”.....	13
1.1.2.3. Os trinta subgrupos étnicos da Guiné-Bissau.....	16
1.1.3. Classificação das línguas da Guiné-Bissau.....	21
1.1.3.1. Subfamília OESTE-ATLÂNTICA.....	22
1.1.3.2. Subfamília MANDE.....	23
1.1.4. Recenseamentos de 1979 sobre as Línguas faladas da Guiné-Bissau.....	25
1.1.4.1. Comparação entre o número de falantes em 1979 (real) e em 2009 (estimativo).....	27
1.1.4.2. O aumento do número de falantes do Crioulo Guineense.....	29
1.2. O Crioulo Guineense: língua nacional da Guiné-Bissau.....	34
1.2.1. Crioulo Guineense numa sociedade plurilingue.....	34
1.2.2. Crioulo Guineense: língua de comunicação interétnica.....	35
1.3. Formação do Crioulo Guineense.....	36
1.3.1. Origem das palavras “Crioulo” e “Guiné”.....	36
1.3.2. O berço do Crioulo Guineense.....	37
1.3.2.1. Os “ <i>Lançados</i> ” e os “ <i>Interpostos comerciais</i> ”.....	45
1.3.2.2. A passagem do “ <i>Pidgin</i> ” ao “ <i>Crioulo</i> ”.....	47
1.3.2.3. Documentos que atestam a presença do “Crioulo”.....	49
1.4. Etapas do Crioulo Guineense.....	50
1.4.1. O Crioulo Guineense antes da Independência.....	50
1.4.2. O Crioulo Guineense depois da Independência.....	52
1.4.2.1. A Urbanização.....	52
1.4.2.2. A Democratização política.....	53
1.4.2.3. A guerra civil de 7 de Junho de 1998.....	54
1.4.2.4. O Papel das Rádios.....	54
1.5. Escrita e normalização do Crioulo Guineense.....	57

1.6. Vantagens da escrita.....	59
1.7. Algumas regras de representação escrita da língua oral.....	63
1.7.1. Regra da “harmonia vocálica”.....	63
1.7.2. Regra da “epêntese”.....	64
1.7.3. Processo de “desambiguação” e o “léxico aportuguesado”.....	64
<b>CAPÍTULO II: CARACTERIZAÇÃO LINGÜÍSTICA DO</b>	
<b>    CRIOULO GUINEENSE.....</b>	<b>66</b>
2.1. O primeiro linguista do Crioulo Guineense.....	66
2.1.1. Estudos sobre o “ <i>Guinéense</i> ” publicados na Revista Lusitana (1897-1907).....	68
2.1.1.1. Vocabulário Português-Guineense.....	69
2.1.1.2. Textos em Prosa e em Verso.....	71
2.2. Originalidade do Crioulo Guineense.....	74
2.2.1. Características gerais do Crioulo Guineense.....	74
2.2.2. Características do Crioulo Guineense a nível fonológico, morfossintático e lexical.....	76
2.2.2.1. O nível fonológico.....	76
2.2.2.2. O nível morfossintático.....	77
2.2.2.3. O nível lexical.....	78
2.3. Composição do léxico.....	80
2.3.1. Neologia de forma.....	82
2.3.1.1. “ <i>Redobro da vogal tónica</i> ”.....	82
2.3.1.2. “ <i>Adjuntos de intensidade</i> ”.....	82
2.3.2. Neologia sintagmática.....	84
2.3.2.1. A Derivação.....	85
2.3.2.2. A Composição.....	90
2.3.2.2.1. Composição por “ <i>redobro</i> ”.....	90
2.3.2.2.2. Composição: “ <i>lexias compostas</i> ”.....	92
2.3.2.2.3. Composição: “ <i>lexias complexas</i> ”.....	93
2.3.3. Neologia semântica.....	95
2.3.4. Neologia por meio do Empréstimo.....	97
2.3.4.1. Os empréstimos ao Português arcaico.....	97
2.3.4.1.1. Vocábulos da Náutica.....	98
2.3.4.1.2. Vocábulos do Cristianismo.....	99
2.3.4.1.3. Empréstimos vários.....	100

2.3.4.2. Os empréstimos do Português moderno ou neologismos.....	103
2.3.4.2.1. O processo de “ <i>desambiguação</i> ” de algumas palavras.....	104
2.3.4.2.2. O “ <i>léxico aportuguesado</i> ” ou o empréstimo “ <i>sic et simpliciter</i> ”.....	105
2.3.4.3. Os empréstimos às outras línguas não africanas.....	106
2.3.4.4. Os empréstimos às línguas africanas.....	107
<b>CAPÍTULO III: O ENSINO BILINGUE NA GUINÉ-BISSAU.....</b>	<b>110</b>
3.1. Situação Sociolinguística do Português.....	110
3.1.1. Inquéritos de Carolyn Benson.....	111
3.1.1.1. O Ensino do Português como L2 e o aumento dos alunos depois do ano de 1994.....	113
3.1.1.1.1. As Observações de Honório do Couto e de Filomena Embaló.....	115
3.1.1.1.2. O Futuro do Português e do Crioulo Guineense.....	116
3.1.1.2. Triglossia na Guiné-Bissau?.....	119
3.1.2. A política linguística na Guiné-Bissau.....	120
3.1.2.1. O Documento de Ibrahima Diallo.....	123
3.1.2.1.1. Educação e língua de ensino.....	125
3.1.2.1.2. Língua de ensino e rendimento escolar.....	125
3.1.2.1.3. Papel e lugar das línguas na integração nacional.....	126
3.2. O problema das escolas na Guiné-Bissau.....	127
3.2.1. O que mostram as estatísticas do Período colonial (até 1974).....	128
3.2.1.1. Tabela do Analfabetismo na Guiné em 1958.....	128
3.2.1.1.1. O aumento das escolas no meio rural após a IIª Guerra Mundial.....	128
3.2.1.2. Tabela da Educação Colonial dos anos de 1962-1973.....	130
3.2.1.3. Tabela da Educação nas Zonas libertadas dos anos de 1965-1973.....	131
3.2.2. O que mostram as estatísticas depois da Independência.....	131
3.2.2.1. O aumento das escolas e dos alunos depois do ano 2.000.....	134
3.2.2.1.1. A Privatização da Educação.....	134
3.2.2.1.2. O “Regime de Autogestão”.....	136
3.2.2.1.3. As Escolas Comunitárias.....	140
3.2.4. A crise escolar dos anos 90.....	142
3.2.4.1. A Missão de Estudo da Fundação Calouste Gulbenkian.....	143
3.2.4.2. O Testemunho de três Ministros da Educação Nacional.....	146
3.2.4.2.1. O Ministro Mário Cabral.....	147
3.2.4.2.2. O Ministro Manuel Rambout Barcelos.....	148
3.2.4.2.3. A Ministra Maria Odette da Costa Semedo.....	148

3.3. Experiência de ensino bilingue do Ministério de Educação Nacional e do INDE.....	149
3.3.1. As escolas bilingues do Projecto dos CEEF (1987-1993).....	151
3.3.2. A Mesa Redonda sobre “Ensino Básico e o Desenvolvimento local no Arquipélago de Bijagós” (30 de Janeiro - 1 de Fevereiro 1998).....	153
3.4. O projecto de Apoio ao Ensino Bilingue no Arquipélago das Ilhas Bijagós (PAEBB).....	155
3.4.1. A implementação do ensino bilingue Crioulo Guineense-Português (2000-2007).....	156
3.5. A Publicação do “Documento Básico” .....	158
3.5.1. Os objectivos do PAEBB.....	158
3.6. Preparação dos Manuais.....	161
3.6.1. Manuais para os Alunos.....	161
3.6.2. Material didáctico para os professores.....	162
3.7. O bilinguismo no PAEBB: metodologia adoptada.....	164
3.7.1. Modelos educativos bilingues.....	165
3.7.1.1. Seis modelos de educação monolíngue.....	165
3.7.1.2. Quatro modelos de educação bilingue.....	167
3.7.1.3. Modelo de educação bilingue nas escolas do PAEBB.....	168
3.7.1.4. Regras didácticas para o ensino bilingue no PAEBB.....	171
3.7.1.5. Como se aprende a língua materna.....	176
3.7.1.6. Erros de Português mais frequentes nos Falantes do Crioulo Guineense .....	177
3.7.1.7. Ligação entre o Crioulo Guineense e o Português.....	17
<b>CAPÍTULO IV: CORPORA ESCRITOS E ORAIS DO CRIOULO</b>	
<b>GUINEENSE.....</b>	<b>179</b>
4.1. Da organização do “ <i>Corpus</i> ” à elaboração do Dicionário do Crioulo Guineense.....	179
4.1.1. Tipos de “Corpora” linguísticos.....	179
4.1.2. Alguns “Corpora” linguísticos.....	182
4.1.2.1. O pioneiro dos “ <i>Corpora linguísticos</i> ” modernos.....	183
4.1.2.2. “ <i>Corpora linguísticos</i> ” da língua inglesa.....	184
4.1.2.3. “ <i>Corpora linguísticos</i> ” da língua francesa.....	187
4.1.2.4. “ <i>Corpora linguísticos</i> ” das línguas portuguesa e galega.....	187
4.1.2.5. “ <i>Corpora linguísticos</i> ” de outras línguas.....	189

4.2. O Corpus linguístico do Crioulo Guineense.....	189
4.2.1. A recolha dos textos em Crioulo Guineense.....	191
4.2.2. O “ <i>Corpus KAB1</i> ” .....	193
4.2.3. O “ <i>Corpus KAB2</i> ” .....	194
4.2.4. A divisão do KAB2 em sub-Corpora.....	194
4.3. As análises do <i>Corpus</i> com o Programa <i>Hyperbase</i> .....	200
4.3.1. Tabela das “ <i>Formas</i> ” do KAB1.....	201
4.3.2. Tabela das <i>Formas</i> do KAB2.....	202
4.3.3. Tabela dos <i>Hapax</i> .....	203
4.3.4. A “ <i>Conexão Lexical</i> ” entre os sub-Corpora do KAB2.....	205
4.3.5. Outros Tipos de Análises da “ <i>Conexão Lexical</i> ” .....	206
4.3.6. Análise Arbórea.....	208
4.3.7. Análises “ <i>Ambiente Temático</i> ” .....	209
4.3.8. Análises das “Variantes” .....	210
4.4. Acréscimo de novos textos.....	213
<b>CAPÍTULO V: LEXICO – CULTURA E GRAFIA DO CRIOULO</b>	
<b>    GUINEENSE.....</b>	<b>216</b>
5.1. O Crioulo Guineense é uma língua escrita.....	216
5.1.1. A Independência da Guiné-Bissau e a valorização do Crioulo Guineense.....	218
5.2. Historial das publicações sobre o léxico do Crioulo Guineense.....	219
5.2.1. Até ao ano de 1974.....	219
5.2.2. Depois da Independência de 1974.....	220
5.3. Relação entre língua e cultura.....	223
5.3.1. Conceito de cultura.....	224
5.3.2. A Formação dos signos linguísticos revela ligações entre a língua e a cultura.....	226
5.3.2.1. Natureza dos signos linguísticos.....	226
5.3.2.1.1. A dupla articulação.....	227
5.3.2.2. O significado “ <i>conotativo</i> ” e “ <i>denotativo</i> ” do signo linguístico.....	228
5.4. A “hipótese de Sapir–Whorf” .....	231
5.4.1. A influência da língua materna na percepção da realidade.....	234
5.4.2. O Sema Cultural Adjunto de Robert Galisson.....	236
5.5. A Grafia adoptada.....	239
5.5.1. A escrita e o conceito de grafema.....	241

5.5.2. A África e a Alfabetização.....	242
5.5.3. A escolha da grafia.....	243
5.5.3.1. A discussão infinita sobre o uso da letra “k” ou da letra “c” .....	246
5.5.3.2. O Alfabeto Unificado para a Escrita do Caboverdiano.....	248
5.5.3.3. O Alfabeto do Dicionário bilingue.....	251
5.5.3.4. Ao Crioulo Guineense falta ainda uma Grafia Oficial.....	253
5.5.3.5. A escolha do nome para o Crioulo da Guiné-Bissau.....	253
<b>CAPÍTULO VI: CONCEPÇÃO DO DICIONÁRIO E DA GRAMÁTICA</b>	
<b>DO CRIOULO GUINEENSE.....</b>	<b>255</b>
6.1. O modelo do Dicionário Bilingue.....	255
6.2. Critérios metodológicos.....	257
6.3. Metodologia lexicográfica.....	259
6.3.1. O primeiro objectivo específico de carácter didáctico.....	260
6.3.1.1. A concepção da “microestrutura” ou do “artigo” do Dicionário bilingue.....	260
6.3.1.2. A compilação dos “artigos” do Dicionário.....	263
6.3.1.3. A Definição.....	272
6.3.1.4. Tratamento dos vocábulos polissémicos.....	273
6.3.1.5. Os “ <i>artigos</i> ” da palavra “ <i>konta</i> ” .....	274
6.3.2. O segundo objectivo específico de carácter cultural.....	276
6.3.2.1. Tipos de equivalências e discriminadores.....	277
6.4. Concepção e elaboração da Gramática do Crioulo Guineense.....	279
6.4.1. Partes da Gramática.....	280
6.4.1.1. A Fonologia e a Fonética.....	280
6.4.1.2. A Morfologia.....	281
6.4.1.3. A Sintaxe.....	282
6.5. Historial das Gramáticas do Crioulo Guineense.....	283
6.5.1. Até ao ano de 1974.....	283
6.5.2. Depois da Independência de 1974.....	284
6.5.3. Metodologia utilizada.....	289
6.5.3.1. Lexias independentes e lexias dependentes.....	289
6.5.3.2. A “ <i>Função Concordância</i> ” como ferramenta para a escrita da Gramática do Crioulo Guineense.....	292
6.5.3.3. Evolução do Sistema Fonológico do Crioulo Guineense.....	293
6.5.3.4. Forma verbal do Causativo.....	295

6.5.3.5. “Adjuntos de Intensidade” .....	296
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>297</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>309</b>
<b>ANEXOS NO CD.....</b>	<b>346</b>



## ERRATA CORRIGE

<b>PÁG.</b>	<b>ERRATA</b>	<b>CORRIGIR</b>
38	(vd. Carreira, A. 1982: 17)	(vd. Carreira, A., 1982: 17)
100	(vd. 2.2.2.3.2.3.2.)	(vd. 2.2.2.3.2.3.2.)
131	de 1974-75	de 1973-74
178	(vd. 2.2.1.)	(vd. 2.2.)
179	4.1.	4.1.1.
219	de 1897	de 1897
222	1999	- 1999
236	(vd. 6.3.2.1.1.)	(vd. 6.3.2.1.)
263	(vd. 4.3.3.1.)	(4.2.1.)
263	(vd. 4.3.4.)	(vd. 4.3.)
274	(vd. 1.6.2.2.1.)	(vd. 2.3.2.2.)
278	(vd. 7.2.)	(vd. 6.1.)
283	(vd. 4.3.3.2.)	(vd. 4.2.2.)
297	(vd. 4.3.3.3.)	(vd. 4.2.3.)
297	(vd. 6.3.2.2.1.)	(vd. 6.3.1.1.)
349	D.1c. vedeta KONTA.tiff (vd.2.6.2.1.1.	D.1c. vedeta KONTA.tiff

NB. Pág. 38: controllare página de Tese de Doutoramento de Rougé: 1985: ?)

Luigi Scantamburlo

Lisboa, 17 de Dezembro de 2013

## INTRODUÇÃO

Durante o período colonial frequentar a escola formal tinha por objectivo obter um diploma que daria acesso a um emprego na administração pública ou numa das empresas comerciais presentes na Guiné-Bissau. O sistema escolar formal quer para “os indígenas”, limitado às primeiras quatro classes, quer para “os civilizados” que dava também acesso ao nível secundário, era acessível a uma minoria e o seu objectivo político era a assimilação dos alunos à cultura europeia, afastando-os da sua própria cultura.

Durante os anos da luta pela independência (1961-1974) o número de alunos da escola colonial foi aumentando porque as autoridades portuguesas tinham-se apercebido de que, pelo alargamento da educação formal, poderiam ter maior possibilidade de travar o avanço dos ideais independentistas dos jovens guineenses. Foi neste período (1969-1974) que o número de alunos teve um aumento significativo, passando de 17.969 em 1968-69 para 45.961 em 1973-74 (vd. “Anexos no CD: G.11.”). No entanto, nas “zonas libertadas”, sob o impulso de Amílcar Cabral, o número de alunos no ano de 1972-73 atingiu os 15.000 (vd. “Anexos no CD: G.10c.”).

Depois da independência, o Comissariado de Estado da Educação Nacional (CEEN) tentou dar continuidade aos ideais educativos do período da luta de libertação, sintetizados no lema: “Escola para todos”. Assim nos seis primeiros anos (1974-80) houve um aumento considerável de alunos que passaram de 45.961 para 68.151 (vd. 3.2.2.). Neste período a escola aumentou quantitativamente mas a qualidade do ensino não melhorou.

Quanto ao Crioulo Guineense apesar do pouco valor que, como “língua”, lhe foi atribuído pelas autoridades oficiais da então Colónia, tem vindo a ganhar novos espaços na sociedade até tornar-se a língua veicular dos trinta grupos étnicos, mesmo na cidade de Bissau. Hoje o Crioulo Guineense é a língua nacional mais falada, porque é língua materna ou língua segunda de mais de metade da população, é entendida pela maioria e é símbolo de identidade nacional.

Apesar da importância do Crioulo Guineense como língua de comunicação, o ensino oficial continua a manter a língua portuguesa como única língua de ensino-aprendizagem, prejudicando a transmissão e a compreensão dos conteúdos veiculados

nas várias Disciplinas de ensino. É verdade que alguns grupos começaram a aperceber-se do paradoxo desta situação e iniciaram as primeiras discussões sobre a língua de ensino e sobre o valor das línguas nacionais, especialmente no sector da Alfabetização de adultos. O primeiro foi o pedagogo Paulo Freire, que visitou várias vezes a Guiné-Bissau e que alertou o então Comissário da Educação Nacional, o Dr. Mário Cabral, para o problema da língua de ensino. Porém foi o Ministro Rambout Barcelos quem teve a coragem de apoiar o Projecto dos CEEF (Centros Experimentais de Educação e de Formação) nos anos lectivos de 1986 a 1993, o primeiro projecto que utilizou como língua de ensino o Crioulo Guineense nalgumas escolas das Regiões de Tombali e de Cacheu e na Ilha de Uno (Região de Bolama-Bijagós).

Infelizmente o Projecto dos CEEF terminou em 1994 (o motivo oficial foi “a falta de financiamento” conforme fui informado pessoalmente pela Dra. Antónia Barreto), apesar da avaliação positiva dada pela Dra. Carolyn Benson, que escreveu a sua tese de Doutoramento sobre a viabilidade do Crioulo Guineense como língua de ensino na Guiné-Bissau (1994).

Foi nesta altura que tomei a decisão de continuar este Projecto de ensino bilingue nas Ilhas Bijagós, onde o ensino tinha começado a desmoronar-se a partir de 1984, para demonstrar a viabilidade do Crioulo Guineense como língua de ensino.

A presente Tese continua o trabalho feito durante a Dissertação de Mestrado no Departamento de Linguística na Universidade Nova de Lisboa: naquela altura o objectivo foi de investigar a origem e as características do Crioulo Guineense, língua veicular e símbolo de nacionalidade da República da Guiné-Bissau, para poder elaborar um Dicionário bilingue Guineense-Português e uma Gramática que cristalizasse na escrita um conjunto de vocábulos, seleccionados em textos orais e escritos: por meio da “*fixação da escrita*” e da normalização haverá também a possibilidade de ultrapassar a situação de diglossia, ajudando o Crioulo Guineense a adquirir um estatuto ao nível da administração, das escolas, dos jornais, etc.

A Tese, dividida em seis capítulos, apresenta os novos resultados da investigação sobre a origem e a originalidade do Crioulo Guineense, o acréscimo do “*Corpus*”, a elaboração e a edição do Dicionário bilingue e da Gramática, e sobretudo a sua utilização no ensino-aprendizagem do Crioulo Guineense e do Português: é minha convicção, partilhada agora por todos os professores do PAEBB, que o

conhecimento do Crioulo Guineense ajuda os alunos no ensino-aprendizagem do Português.

O primeiro Capítulo, denominado “Crioulo Guineense e Contexto Geolinguístico da Guiné-Bissau”, é a investigação sobre o problema linguístico deste pequeno País com trinta grupos étnicos que falam línguas das duas sub-famílias Oeste-Atlântica e Mande pertencentes à família Niger-Congo. O contacto de cinco séculos com os comerciantes portugueses, especialmente os “*lançados*”, que viviam em pequenos interpostos comerciais, formando grupos familiares com mulheres indígenas, deu origem a uma nova língua, que, segundo a definição do sociólogo Gérald Gaillard é “um Português reestruturado pelas línguas africanas ao longo de cinco séculos.” (2002: 48). Esta língua franca, denominada *Pidgin* no início, quando não era língua materna de nenhum dos seus locutores, pouco a pouco estruturou a própria fonologia e morfossintaxe e tornou-se *Crioulo*, isto é, um meio de comunicação que é língua materna de toda ou de uma parte da comunidade: isso aconteceu quando os interpostos comerciais se tornaram fortins militares e ao redor deles foram construídas as “palhotas” dos servidores autóctones, os “*grumetes*”, obrigados a comunicar numa língua comum que não era mais o Português (a competência dessa língua era limitada) nem o *Pidgin*, porque agora a comunicação deveria responder a todas as necessidades da vida de cada dia, sendo também língua materna para as novas gerações da comunidade. Este Capítulo apresenta também o avanço do Crioulo Guineense por todos os cantos do País: no início, por meio da Rádio Difusora Nacional, e, após a legalização do multipartidarismo, por meio das numerosas Rádios privadas e comunitárias. O Capítulo descreve como a história das línguas nos mostra que a “escrita” tem sempre uma vantagem sobre a oralidade, na medida em que a estabilidade gráfica permite transmitir os factos históricos e os pensamentos dos escritores e sobretudo, do ponto de vista linguístico, torna possível reflectir sobre um texto escrito e utilizar a metalinguagem para apresentar regras, estruturas linguísticas e aumentar vocábulos.

O segundo Capítulo, denominado “Caracterização Linguística do Crioulo Guineense”, é uma apresentação do primeiro linguista do Crioulo Guineense, o Padre Marcelino Marques de Barros, que publicou na *Revista Lusitana* (1897-1907) vários ensaios sobre o *Guineense*, entre os quais o dicionário bilingue Português-Guineense e alguns apontamentos gramaticais. Neste Capítulo são analisadas também as

características do Crioulo Guineense a nível fonológico, morfo-sintático e lexical e sobretudo a capacidade desta língua, em contínua evolução, de aumentar o léxico por meio da “derivação”, da “composição”, da “neologia semântica” e da neologia por meio de “empréstimos” ao Português e às numerosas línguas africanas do território. O aumento da urbanização e o acréscimo dos alunos (376.811 no ano lectivo de 2009-10!) está a demonstrar a capacidade do Crioulo Guineense em pedir empréstimo de numerosas palavras à língua portuguesa conforme a necessidade dos vários domínios de conhecimento. Nos últimos cinco anos verifiquei também uma nova tendência do Crioulo Guineense: muitas palavras do Português entram no seu léxico sem nenhuma transformação fonológica das “consoantes”, enquanto que as “vogais” continuam a manter o paradigma das línguas africanas.

O terceiro Capítulo, denominado “O Ensino Bilingue na Guiné-Bissau” apresenta algumas causas da crise do ensino formal do País e a reacção da sociedade civil que continua a abrir novas escolas privadas e comunitárias ou a responsabilizar-se pela gestão de algumas escolas públicas por meio do “Regime de Autogestão”: sinal de que o povo está consciente de que nenhuma sociedade pode desenvolver-se sem educação, formal ou informal. Neste Capítulo é apresentada também a experiência das escolas bilingues do PAEBB: foram preparados Manuais para os professores e para os alunos das classes I-VI do EBU (Ensino Básico Unificado). Para isso foram aproveitados e revistos alguns dos materiais preparados pelo antigo Projecto dos CEEF: todos os Manuais dos professores e dos alunos e outros Documentos encontram-se gravados no “Anexos no CD”. Depois de seis anos de experimentação foi publicado o “Documento Básico” com os objectivos do PAEBB, os Programas escolares das I-VI classes e o modelo de ensino bilingue adoptado.

O quarto Capítulo, denominado “Corpora escritos e Oraís do Crioulo Guineense” apresenta a formação dos dois “Corpus linguísticos”, o *KAB1* e o *KAB2*, utilizando os textos escritos e gravando os textos orais transmitidos pelas Rádios ou procurados por meio de entrevistas a falantes de língua materna guineense. Foram feitas análises de carácter linguístico, utilizando o “*Programa Hyperbase*”, um suporte lógico hipertexto, criado pelo linguista Étienne Brunet: uma destas análises, a “*Conexão Lexical*” verificou a existência de semelhanças entre os três tipos dos 18 “*sub-Corpora*”: “textos escritos”, “textos orais” e “textos escritos-traduzidos”.

O quinto Capítulo, denominado “Léxico-Cultura e Grafia do Crioulo Guineense” apresenta uma lista das publicações sobre o léxico do Crioulo Guineense. É apresentada também a “hipótese de Sapir-Whorf” e as ligações que existem entre língua e cultura: verificou-se que o léxico do Crioulo Guineense, em muitos casos, mostra a sua ligação com a cultura portuguesa ou com a cultura das línguas de substrato. Utilizando a grafia de carácter “fonémico” apresentada pelo Ministério da Educação, Cultura e Desporto, em 1987, foi preparada uma nova grafia, tendo em consideração a evolução do sistema fonológico do Crioulo Guineense, com o acréscimo de cinco novos fonemas, e as exigências do ensino bilingue, que não pode esquecer a grafia do Português, até agora, a única língua oficial da Guiné-Bissau.

O sexto Capítulo, denominado “Concepção do Dicionário e da Gramática do Crioulo Guineense” apresenta os dois objectivos específicos do Dicionário bilingue, um de carácter didáctico e outro de carácter cultural. É apresentada também a metodologia lexicográfica adoptada, a concepção da microestrutura e a compilação dos “artigos”. A minha preocupação foi de apresentar textos autênticos nos “*exemplos*” das “vedetas”. A função “*Dico*” do Programa Hyperbase foi indispensável para preparar a lista das vedetas e a função “*contexto*” ajudou para a elaboração dos “Artigos” do Dicionário. Por meio da função “*contexto*” foi possível descobrir os vários significados das palavras, os “vocábulos polissémicos”, as “colocações”, as “lexias compostas” e “as lexias complexas”. Antes de preparar a Gramática, utilizando o “Corpus KAB1”, fiz um historial de todas as outras gramáticas do Crioulo Guineense, já publicadas ou mimeografadas. Tive também a possibilidade de consultar outros autores de gramáticas crioulas, especialmente o linguista Schneider, Gilbert Donald: seguindo o seu exemplo, as “Classes gramaticais” foram divididas em quatro “*Classes independentes*” (Nomes, Verbos, Adjectivos e Advérbios) e em seis “*Classes dependentes*” (Determinantes, Quantificadores, Pronomes pessoais, Relatores ou Conectores, Interjeições e Adjuntos de intensidade). Na elaboração da gramática do Crioulo Guineense a função “*concordância*” foi útil para descobrir a evolução do sistema fonológico e algumas formas gramaticais típicas como, entre outras, o “Verbos causativos”, os “Redobros” e os “Adjuntos de intensidade”.

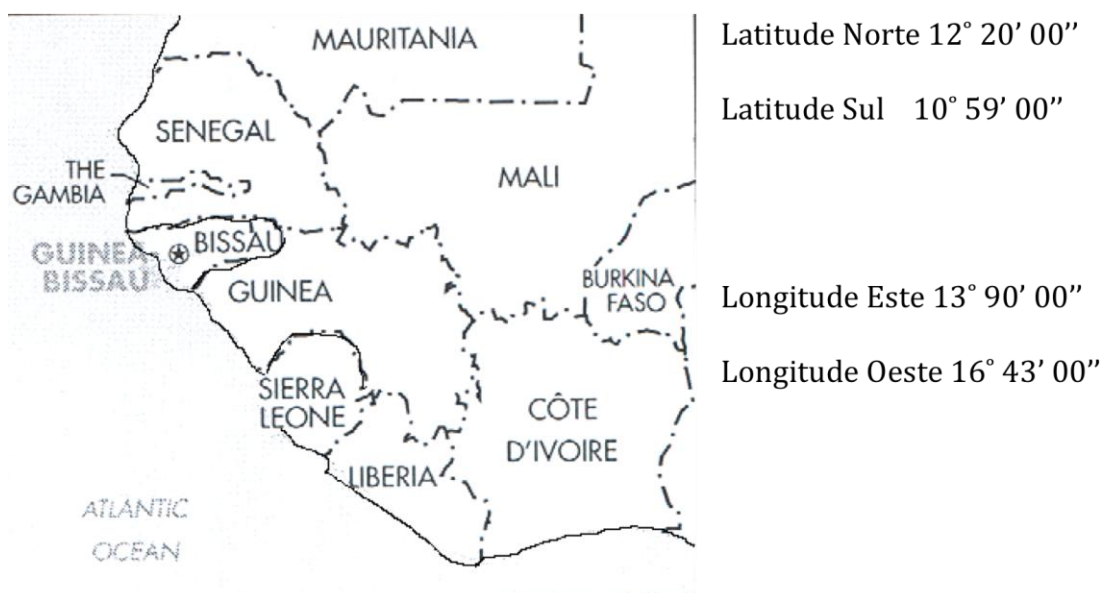
# CAPÍTULO I

## CRIOULO GUINEENSE E CONTEXTO GEOLINGUÍSTICO DA GUINÉ-BISSAU

### 1.1. Problema linguístico da Guiné-Bissau

A República da Guiné-Bissau é uma pequena nação na costa ocidental da África: faz fronteira a Norte e Leste com a República do Senegal, a Leste e Sul com a República da Guiné-Conakri e a Oeste com o Oceano Atlântico. Cobre aproximadamente uma área de 36.125 km<sup>2</sup> e tem uma população de cerca de um milhão e meio de habitantes.

Eis o mapa que apresenta a Guiné-Bissau com as suas coordenadas geográficas e os países vizinhos cujas línguas pertencem à Família Niger-Congo (INEC, 2005: 6-7; vd. “Anexos no CD: J.4.”):



As fronteiras foram estabelecidas em 1886 através de uma Convenção entre o Governo Português e o Governo Francês: naquela altura Portugal cedeu a região da Casamança (Sul do Senegal) para a França e esta entregou a Portugal a região de

Cacine (Norte da Guiné francesa): a capital da Casamança, Ziguinchor, fundada em 1645 pelo primeiro capitão-mor de Cacheu, Gonçalo Gamboa Ayala, é até ao presente um centro importante do falar Crioulo (Bull, P., 1989: 80). Todavia, no século passado o Crioulo de Ziguinchor, adstrito à língua francesa, começou a distinguir-se do Crioulo falado na então Guiné Portuguesa, com algumas características gramaticais e lexicais próprias (Bull, P., 1989: 82).

### **1.1.1. Os Recenseamentos de 1979, de 1991 e de 2009**

Depois do primeiro recenseamento realizado no país, em 1979, o único que foi publicado apresentando também o número de falantes das Línguas presentes no País e dos quais falaremos mais adiante (vd. 1.1.4.), os dois recenseamentos de 1991 e de 2009 testemunharam o contínuo aumento da população: o número de habitantes, que em 1979 era de 789.124, em 1991 aumentou para 979.203 e para 1.520.830 em 2009.

O Instituto Nacional de Estatística, no seu “sítio”, apresenta alguns indicadores recentes:

*“Proporção de População com menos de 15 anos (0-14 anos): 42,5%...*

*Taxa de crescimento médio anual intercensitária (dados corrigidos) 1999-2009: 2,45%...*

*Incidência de crianças na população total (0-17 anos): 49,4%;*

*Incidência de pessoas idosas de 60 e mais anos na população total: 4,7%.”*  
(2010: 2)

O último recenseamento da população foi realizado de 15 a 29 de Março de 2009, com a participação de 2.034 agentes recenseadores distribuídos por todo o território nacional: o jornal “Gazeta de Noticias” do dia 20 de Julho de 2010 publicou alguns dados que o Ministério da Economia, Plano e Integração Regional tinha dado a conhecer durante a comemoração antecipada do Dia Mundial da população, fixado pela ONU a 11 de Julho.

Conforme o autor do artigo “Segundo dados do último recenseamento: população da Guiné-Bissau cresceu 2% em 19 anos” (Sambá Assaná, 2010: 1), a



cidade de Bissau (S.A.B. ou Sector Autónomo de Bissau) continua a albergar o maior número de habitantes: 387.909 pessoas, ou seja 25,51% do total de 1.520.830. Hoje mais de um quarto de toda a população do país vive na capital, Bissau, um mosaico de línguas, de culturas e de economias, onde o Crioulo Guineense domina como língua de comunicação, língua veicular e língua nacional.

Eis o Mapa das oito Regiões da Guiné-Bissau e do Sector Autónomo de Bissau (S.A.B.), editado em Junho de 2004 pelas Nações Unidas com o código “Map N.º. 4063 Rev. 3”, (vd. “Anexos no CD: J.1.”): o mesmo Mapa foi também publicado pelo Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento no seu Documento “*Cooperação Portuguesa: Uma leitura dos últimos quinze anos de cooperação para o desenvolvimento (1996-2010)*” (IPAD, 2011: 305).



#### 1.1.1.1. Número de habitantes das Regiões da Guiné-Bissau (1979-2009)

Com alguns dados publicados também pelo INE (Instituto Nacional de Estatística, 2010: 1) no que diz respeito ao Recenseamento Geral da população e

Habitação de 2009 (RGPH2009), foi possível fazer uma comparação entre os dados dos Recenseamentos de 1979, de 1991 e de 2009.

O número de habitantes da Região Autónoma de Bissau (S.A.B.) e das outras oito Regiões administrativas foi assim documentado:

N	NOME DA REGIÃO	CAPITAL	1979	1991	2009
1	S.A.B.	Bissau	112.140	195.214	387.909
2	Região de Oio	Farim	137.227	155.312	224.644
3	Região de Gabú	Gabú	105.911	136.101	215.530
4	Região de Bafatá	Bafatá	119.234	145.262	210.007
5	Região de Cacheu	Cacheu	133.277	146.570	192.508
6	Região de Biombo	Quinhamel	57.973	59.827	97.120
7	Região de Tombali	Catió	59.009	71.065	94.939
8	Região de Quínara	Fulacunda	37.759	42.960	63.610
9	Região de Bolama-Bijagós	Bolama	26.594	26.891	34.563
<b>TOTAL</b>			<b>789.124</b>	<b>979.202</b>	<b>1.520.830</b>

#### 1.1.1.2. O elevado crescimento do Sector Autónomo de Bissau

No livro *Estatísticas da CPLP- 2012*, apresentado pelo “Instituto Nacional de Estatística” sobre a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, o número de habitantes da cidade de Bissau em 1999, era de 282.126 habitantes, igualmente estimado pela Nações Unidas (2012: 34).

Estes dados têm permitido demonstrar (num espaço médio de 10 anos) que a cidade de Bissau está a passar por um forte crescimento demográfico, cada vez mais progressivo:

- **112.140** habitantes em 1979 (14,21% do total de 789.124);
- **195.214** habitantes em 1991 (19,94% do total de 979.202);
- **282.146** habitantes em 1999 (25,64% do total estimado em 1.100.00);
- **387.909** habitantes em 2009 (25,51% do total de 1.520.830).

O crescimento foi de 74,08% entre os anos 1979 e 1991, de 44,53 % entre os anos 1991 e 1999, e de 69,38%, entre os anos 1999 e 2009. Estes dados demonstram que a população de Bissau teve um aumento de **245,91%** entre 1979 e 2009!

Eis a tabela do Instituto Nacional de Estatística de Portugal (CPLP, 2012: 34) com o número de habitantes residentes na capital Bissau em 1999 (vd. “Anexos no CD: G.5.”):

Guiné-Bissau		
Guinea-Bissau		
Dados gerais		
General data		
Área total/Surface area	km <sup>2</sup>	36 125,0
População/Population (2010)	hab.(inhab.)	1 515 224
Densidade populacional/Population density (2010)	hab./km <sup>2</sup> (inhab./km <sup>2</sup> )	41,9
Capital	N.A	Bissau
População residente na capital/Capital inhabitants (1999) <sup>(a)</sup>	hab (inhabitants)	282 146
Unidade monetária/Currency	Franco cfa <sup>(b)</sup>	Franco cfa
Taxa de câmbio anual/Exchange annual rate, 2010	Franco CFA/USD(US\$)	495,0
Produto Interno Bruto-PIB (nominal)/Gross Domestic Product GDP (nominal), 2010	10 <sup>6</sup> USD(US\$)	829,1
Produto Interno Bruto-PIB (nominal) per capita/Gross Domestic Product GDP (nominal) per capita, 2010	USD (US\$)	547,2
Fontes/Sources: <a href="http://www.stat.guineebissau.com">http://www.stat.guineebissau.com</a> ; <a href="http://www.imf.org">http://www.imf.org</a> ; Banco de Portugal; Evolução das Economias dos PALOP 2010_2011.		
Notas / Notes:		
(a) Estimativas das Nações Unidas para aglomerados Urbanos / UN estimates for urban agglomerates.		
(b) Comunidade Financeira Africana / African Financial Community.		

### 1.1.2. Os grupos étnicos presentes na Guiné-Bissau: um mosaico humano

Em 1990, Lino Bicari na Revista de Questões Internacionais “*Terra Solidária*”, no seu artigo “Guiné-Bissau: um mosaico humano”, interrogava-se:

*“Porque é que num pequeno território de 36.000 km2 vieram a encontrar-se cerca de 30 povos que, embora possuindo elementos culturais fundamentalmente comuns, cada um identifica-se claramente por língua, sistema de produção, estrutura e relações familiares e sociais próprias? De onde vieram esses povos? Porque chegaram, e estabeleceram-se num território relativamente pequeno e outrora invivível como o da Guiné-Bissau?” (Bicari, L., 1990: 3)*

O autor tenta dar algumas respostas sobre a origem destes povos, afirmando que alguns vieram do antigo Egito, obrigados por motivos vários a buscar um território onde instalar-se sem terem de submeter-se a outros povos. Chegaram assim à Costa do Atlântico, onde encontraram um território que lhes permitiu a sobrevivência e a conservação da própria língua e cultura.

Durante esta caminhada, que durou milénios, estes povos foram sujeitos a numerosas guerras, secas, fome, “empurrões” e dominações de outros povos mais fortes, como, por exemplo, aconteceu no século XIII, com o Império do Mali.

No século XV, à chegada das Caravelas portuguesas, a maioria destes povos vivia pacificamente em zonas do litoral atlântico, denominadas “Rios de Guiné do Caboverde” e que a Norte tinham como fronteira o Rio Senegal e a Sul o Cabo de Santa Ana na Serra Leoa: era um território com as piores condições para a vida humana, por causa da humidade, infestação de mosquitos e a presença da mosca tsé-tsé.

A essa situação de luta pela sobrevivência, como escreve Lino Bicari,

*“acrescentou-se, nos últimos séculos, a resistência contra duas novas forças vindas de pólos opostos: do interior do continente a continuação da expansão islâmica e islamizadora: do oceano as caravelas das potências europeio-cristãs. Seguiram-se séculos de novas guerras, novas contradições, novas assimilações, novas fugas e três séculos de exportação de escravos que reduziram ainda mais esses povos a ‘restos’.” (Bicari, L., 1990: 4)*

#### 1.1.2.1. As emigrações dos Mandingas e dos Fulas

Num artigo publicado por Mamadú Jao estão resumidas as principais etapas da emigração dos Mandingas e dos Fulas no território da Guiné-Bissau e as consequentes lutas entre eles na segunda metade do século XIX:

*“Século XIII-XIV: Início da presença mandinga (ramo soninké) no espaço do Grande Gabú.*

*Segundo quartel do século XVIII: Início da emigração em massa dos Fulas–rimbê (fulas-nobres) para o território Gabú.*

*Segunda metade do século XIX (1850-1851): Início do êxodo dos Fulas-dgiabe (Fulas cativos) para o sul do rio Corubal (território de Bolola). O*

*objectivo era tentar escapar às guerras e à escravização dos Fulas-rimbê e dos Mandingas.” (Soronda, 2002: 25)*

Durante esta luta no território guineense, primeiro entre os vários grupos Fulas, e depois entre os Fulas vencedores e os Mandingas, foi pedida a ajuda do estado militar muçulmano do Futa Jalon, que aceitou prontamente o convite, também com o objectivo de difundir a religião maometana, quando parte dos Fulas e dos Mandingas eram ainda “bebedores”, ou seja “seguidores da Religião Tradicional”. Com a destruição da potência mandinga no Gabú na famosa batalha em Kansala, entre os anos 1864 e 1867 (a data é incerta, conforme uma informação pessoal do historiador George Brooks), iniciou-se uma forte imigração Fula no território da Guiné-Bissau, obrigando as populações que habitavam essas regiões a deslocar-se ainda mais para o litoral pantanoso.

O mapa, publicado por Adelino Teixeira da Mota (1970: 271), mostra estas forças de penetração no território do Senegambia nos séculos XV-XVI: a chegada dos Portugueses, vindos do mar, e a penetração dos Fulas, vindos do Continente, em busca de territórios mais férteis (vd. “Anexos no CD: J.3.”):

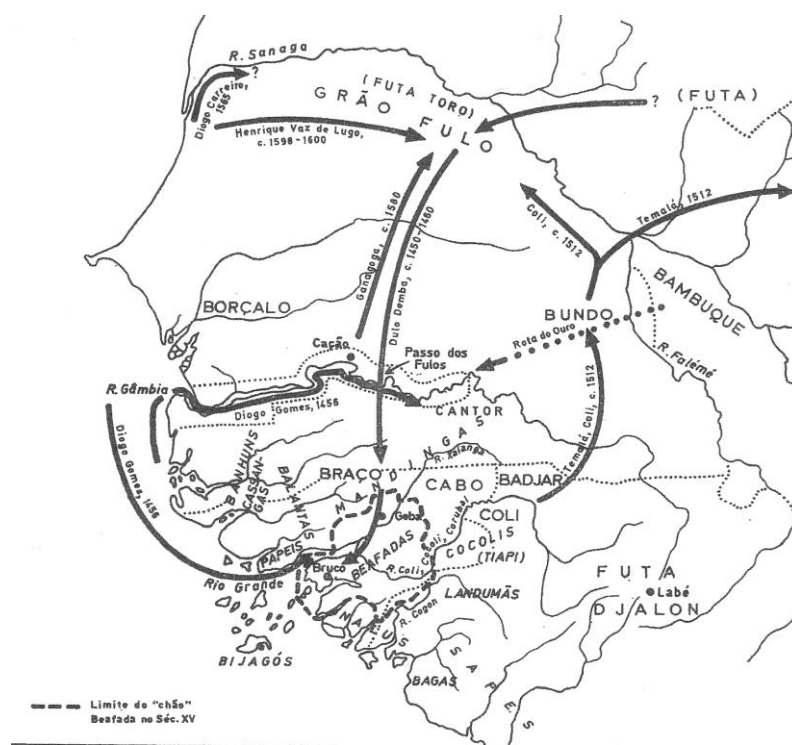


Fig. 2 — Movimentos dos Fulas nos séculos XV e XVI e viagens de penetração dos Portugueses

#### 1.1.2.2. As resistências de um povo são “*um acto e um factor de cultura*”

Amílcar Cabral, reflectindo sobre a história e a vivência dos povos da Guiné-Bissau, nas variadas formas de resistência até a Luta de Libertação por ele organizada e desencadeada, formulou a teoria da relação entre a cultura de um povo e as suas formas de resistência para alcançar a libertação.

No discurso pronunciado em 20 de Fevereiro de 1970 na “Syracuse University” de Nova Iorque, como parte de uma série de Conferências em memória do décimo aniversário da morte do Dr. Eduardo Mondlane (Cabral, A., 1970) e na reunião de Peritos convocados pela UNESCO em Paris de 3 a 7 de Julho de 1972, Cabral sintetiza o seu pensamento afirmando que a Luta de Libertação, como todas as formas de resistência de um povo, é antes de mais “um acto de cultura e também um factor de cultura”.

A Luta de Libertação é um “acto de cultura” porque é originada e condicionada pela consciência da identidade cultural de um povo que se sente ameaçado pela dominação estrangeira:

*“É que, enquanto existir uma parte desse povo que possa ter uma vida cultural, o domínio estrangeiro não poderá estar seguro da sua perpetuação. Num determinado momento que depende de factores internos e externos que determinam a evolução da sociedade em questão, a resistência cultural (indestrutível) poderá assumir formas novas (política, económicas, armadas), para contestar com vigor o domínio estrangeiro.” (Cabral. A., 1976: 222)*

E Cabral explica:

*“Vemos assim que, se o domínio imperialista tem como necessidade vital praticar a opressão cultural, a libertação nacional é, necessariamente, um acto de cultura”. (Cabral A., 1976: 225)*

Além de ser um “acto de cultura” a resistência de um povo é também um “factor de cultura”, porque o povo, que alcança a liberdade, não só recupera o vigor da sua própria cultura, como se torna também capaz de elaborar iniciativas novas para o seu próprio progresso socio-económico e cultural. Na reunião de Peritos sobre “*Noções de Raça, Identidade e Dignidade*”, da Unesco, em Paris, em 1972, Cabral afirmou:

*“Um povo que se liberta do domínio estrangeiro não será culturalmente livre a não ser que, sem complexos e sem subestimar a importância dos contributos positivos da cultura do opressor e de outras culturas, retoma os caminhos ascendentes da sua própria cultura, que se alimenta da realidade viva do meio, e negue tanto as influências nocivas como qualquer espécie de subordinação à culturas estrangeiras.” (Cabral A., 1976: 225)*

Desta maneira entre os vários povos da Guiné-Bissau, os das aldeias analfabetos e pertencentes a várias etnias, às vezes portadoras de prejuízos causados por circunstâncias históricas, como, por exemplo, o comércio de escravos ou as invasões sofridas, e os da cidade que aceitaram os ideais da luta de libertação, desenvolve-se a consciência e a determinação de harmonizar as várias identidades culturais dentro de um quadro nacional:

*“Para a cultura desempenhar o papel importante que lhe cabe no âmbito do movimento de libertação, o movimento deve ser capaz de manter os valores culturais positivos de cada grupo social, de qualquer categoria, e alcançar a confluência destes valores a serviço da luta, dando-lhe uma nova dimensão – a dimensão nacional.” (Cabral A., 1976: 228)*

As várias categorias de pessoas com culturas diferentes, às vezes com complexos que os tinham limitado nas relações com outras categorias sociais, como, por exemplo, os camponeses analfabetos nas relações com os habitantes alfabetizados da cidade, nos trabalhos do dia-a-dia feitos em comum, como exigiam a estratégia e as táticas da luta de libertação, descobriram os valores dos outros, enriquecendo assim a sua própria cultura e superando complexos de inferioridade ou de superioridade. Foi esta uma das condições que ajudou a formar uma comunidade a nível nacional, um conjunto de grupos étnicos diferentes, cada um consciente dos próprios valores culturais e descobrindo o que era válido, o que era menos positivo e o que, talvez, podia ser um entrave ao nascimento de uma nova sociedade mais ampla ainda em construção, a sociedade guineense.

Porque para Amílcar Cabral a luta de libertação não é “um regresso à fonte” ou “um renascimento cultural” (Santos, Bonaventura de Sousa, 2011: 33): a cultura é

dinâmica, porque é um processo *"simbólico, contínuo, cumulativo e progressivo"*, e os povos africanos não têm todos a mesma cultura como, à vezes, parecia ser afirmado pelo Movimento da “negritude” ou pela política exigida pelo “pan-africanismo”. Para Amílcar Cabral,

*“A cultura, portanto, não é nem poderia ser uma arma ou um método de mobilização de grupo contra o domínio estrangeiro. É bem mais do que isso. Com efeito, é na consciência concreta da realidade cultural que se fundam a escolha, a estruturação e o desenvolvimento dos métodos mais adequados à luta.” (1978: 327)*

Dois dos resultados positivos, entre os outros, alcançados pela luta de libertação e que dizem respeito a esta tese, foram o sector da educação já a partir de 1964 e o reconhecimento do valor da língua portuguesa.

Paulo Freire comenta:

*“Este trabalho educativo no interior do país obteve resultados importantes a partir dos 10 anos (Dadas as condições de guerra era esta a idade mínima para a admissão na instrução primária. No ano lectivo de 1971-1972 o PAIGC tinha nas zonas libertadas um total de 164 escolas, onde 258 professores ensinavam a 14.531 alunos)... Além disso, o PAIGC, tendo em conta as exigências da reconstrução nacional e não obstante as condições da luta armada que obrigava a dedicar muitos jovens à preparação militar, cuidou, particularmente, da formação de quadros a nível médio e superior. Para isso, contou com o apoio de países amigos, de tal maneira que durante os anos de luta um número muito maior de guineenses atingiu os cursos superiores em comparação com o período de ocupação portuguesa. Em 10 anos o PAIGC formou muitos mais quadros que o colonialismo em 5 séculos.” (1978: 17-18)*

Sobre este assunto temos as estatísticas elaboradas por Luísa Teotónio Pereira e Luís Moita:



*“Em 10 anos, de 1963 a 1973, foram formados os seguintes quadros do PAIGC: 36 com o curso superior, 46 com o curso técnico médio, 241 com cursos profissionais e de especialização e 174 quadros políticos e sindicais. Em contrapartida, desde 1471 até 1961, apenas se formaram 14 guineenses com curso superior e 11 ao nível do ensino técnico.” (1976: 106-107)*

No que diz respeito à capacidade de *“manter os valores culturais positivos de cada grupo social”*, entre os quais a importância da língua portuguesa como meio, entre os outros, para abrir-se ao mundo, às ciências, às tecnologias e a integração regional, o antigo Ministro da Educação de Cabo Verde, o Doutor André Corsino Tolentino, pronunciou este elogio no Instituto do Arquivo Histórico Nacional, por ocasião das celebrações do 50º aniversário do lançamento da luta de libertação na arena internacional:

*“O que me parece extraordinário é Amílcar Cabral ter tido a lucidez e a coragem de defender a língua portuguesa, como o fez naquela altura, ao mesmo tempo que promovia o Crioulo da Guiné e de Cabo Verde como língua franca e de identidade nacional.*

*Além disso, sentindo-se soldado das Nações Unidas desde a primeira hora, protagonista de uma luta que sendo política, tinha natural vocação para preferir a arma da teoria ao poder das armas, Amílcar... valorizou as línguas africanas... e cultivou quantas línguas de origem europeia pôde.*

*Nós que tivemos o privilégio de o conhecer em acção ou ouvimos testemunhos... sabemos que ele teve bom domínio de várias línguas, nomeadamente do crioulo, do francês, do inglês e do espanhol.” (2012: 1)*

#### 1.1.2.3. Os trinta subgrupos étnicos da Guiné-Bissau

Podemos enumerar cerca de 30 subgrupos étnicos presentes na Guiné-Bissau, se tomarmos em conta factores culturais, como a língua, as relações familiares, os meios de produção e de subsistência, a organização dos poderes político e religioso. Estes aspectos serão considerados num próximo parágrafo (vd. 1.1.3), analisando também a classificação das línguas destes povos.

Na Tabela a seguir os trinta povos são agrupados em três grandes grupos: cada grupo é analisado tendo sobretudo em consideração a sua capacidade de estruturar-se em unidades estatais mais amplas do que a simples realidade da aldeia (um grupo de moranças ou de famílias extensas) ou até do conjunto de várias aldeias, e a decisão de reconhecer o poder de uma chefia política central, de aceitar ou de recusar religiões vindas de fora e de assimilar elementos culturais alheios. Temos assim os seguintes três grupos:

#### 1.1.2.3.1. “Paleo-Sudaneses” do Litoral e do Interior

Antigamente eram considerados “animistas” do ponto de vista religioso. Este termo, considerado um termo que diz mais respeito à filosofia do que às crenças religiosas, foi substituído, na Tabela, por “Religião Tradicional Africana (RTA)”.

O termo “animismo” tinha sido já excluído da literatura das Religiões tradicionais africanas durante o “*Colloque sur les religions, Abidjan 5-12 avril 1961*”, pelo facto que

*“primeiramente o termo ‘animismo’ exprime um juízo negativo e um significado ambíguo; além disso não denota nada do que são as características das religiões africanas.” (Présence Africaine, 1962: 67, tradução nossa)*

Os povos deste Grupo têm tradições prevalentemente sedentárias, são colectores e agricultores, estão divididos em classes etárias e não socioeconómicas e politicamente não têm desenvolvido até agora uma estrutura estatal piramidal embora, salvo os Balantas, tenham vindo a adoptar alguma forma de regulado.

#### 1.1.2.3.2. “Paleo-Sudaneses do Grupo Mandinga” e “Neo-Sudaneses do Grupo Fula”

Foram islamizados nos últimos séculos e têm tradições nómadas ainda acentuadas. No que diz respeito às actividades económicas são prevalentemente pastores e artesãos, sociologicamente estão divididos em classes económicas e politicamente estão organizados em estruturas quase estatais, com um poder político central.

#### 1.1.2.3.3. “Grupo Crioulo”

Este Grupo compreende todos aqueles que conseguiram conservar ou integrar elementos culturais extra-africanos. São descendentes de pessoas vindas do exterior, como os Cabo-verdianos e os Libaneses.

Os “Cristons” são aqueles que abandonaram a aldeia para viverem nas pequenas cidades ou “praças”, que eram lugares fortificados e armados, onde residia a administração colonial e o grande comércio. Eles entraram no circuito económico em dependência do poder político europeu: não abandonaram completamente a sua própria língua, as suas próprias tradições religiosas e aceitaram alguns elementos da cultura europeia.

È um grupo minoritário, mas, junto com alguns imigrantes Cabo-verdianos, chegados à Guiné Portuguesa no início do século XX, tiveram uma grande influência na luta pela libertação nacional e um certo poder económico e político na formação do Estado da Guiné-Bissau.

No mesmo artigo Lino Bicari acrescentou:

*“A tríplice subdivisão feita é baseada em elementos culturais que não são e não devem tornar-se antagónicos, podem, aliás integra-se ou relacionar-se harmoniosamente para originar um conjunto mais rico e, por isso, factor mais eficaz de desenvolvimento... Há por fim nos povos da Guiné-Bissau características culturais que os identificam como sendo todos colonizados por Portugal... A grande maioria faz parte da grande família dos povos Sudaneses ocidentais e as minorias ‘creoulas’ convivem pacificamente com ela há séculos e, por fim, todos são povos africanos.” (Bicari, l., 1990: 5)*

Neste esforço de convivência entre os povos das etnias africanas presentes no território e os imigrantes lusitanos (comerciantes, “lançados”, “filhos da terra”, “grumetes”, etc.) surgiu uma língua veicular, o Crioulo Guineense, do qual encontrei esta perspicaz e interessante “definição” escrita pelo sociólogo francês Gérald Gaillard:

*“Um português reestruturado pelas línguas africanas ao longo de cinco séculos.” (2002: 148, tradução nossa)*

O Crioulo Guineense tem ajudado muito estes povos a comunicar, a dialogar e a entender-se, em situação de conflitos de terras ou outro tipo de desacordo.

Eis a listagem, por ordem de chegada, apresentada e revista por Lino Bicari (1990: 6), de todos os grupos e subgrupos étnicos da Guiné-Bissau, divididos conforme a economia, as tradições religiosas e a estrutura social (vd. “Anexos no CD: G.4.”):

<b>GRUPOS E SUBGRUPOS ÉTNICOS DA GUINÉ-BISSAU</b>				
<b>DIVISÃO ÉTNICA: antiguidade e local</b>	<b>GRUPOS E SUBGRUPOS</b>	<b>TRADIÇÃO (sedentária ou nómada)</b>	<b>RTA: (Religião Tradicional Africana)</b>	<b>ESTRUTURA</b>
PALEO-SUDANESES do LITORAL (Os mais antigos habitantes da Guiné-Bissau)	- Balantas “de dentro”: Nhacra - Balantas “de fora” - Balantas Bravos (Cuntohe) - Balantas Nagas - Balantas Mansoancas (Grandes e Pequenos) - Balantas Mané	Todos são “Sedentarizados”	- RTA - RTA - RTA - RTA - Islão	Todos sem Estado
	- Mancanhas (Bramas) - Papeis (Bissau) - Manjacos	Todos são “Sedentarizados”	- RTA - RTA - RTA	Todos sem Estado
	- Beafadas - Bijagós - Nalus	Todos são “Sedentarizados”	- Islão - RTA - RTA-Islão	Todos sem Estado
	- Felupes (Djolas) - Baiotes (Djolas) - Banhuns (Djolas) - Cobianas (Djolas) - Cassangas (Djolas)	Todos são “Sedentarizados”	- RTA - RTA - RTA - RTA - Islão	Todos sem Estado
	- Landumas - Cocolis - Bagas	Todos são “Sedentarizados”	- RTA-Islão - Islão - RTA-Islão	Todos sem Estado
PALEO-SUDANESES do INTERIOR	- Padjadincas - Tandas - Oincas	Todos são “Sedentarizados”	- Islão - Islão - Islão-RTA	Todos sem Estado
PALEO-SUDANESES (Grupo MANDINGA)	- Mandingas - Saracolés - Sossos - Jacancas - Bambarãs - Jaloncas - Soninkés	Todos são “Sedentarizados”	- Islão - Islão - Islão - Islão - Islão - Islão-RTA - Islão	Todos com Estrutura Vertical (Estado)
NEO-SUDANESES (Grupo FULA)	- Torancas (Fulas Toros) - Fuladjaloncas - Tuculores - Fulas Forros (Fulacundas) - Fulas Pretos	- Nómadas - Nómadas - Sedentários - Nómadas - Sedentários	- Islão - Islão - Islão - Islão - Islão	Estrutura Vertical e Camadas Sociais (Estado)
GRUPOS VINDOS OU NASCIDOS com a Colonização	- Cabo-verdianos - Mestiços e Mulatos - “Kristons”  - Libaneses - Sirianos - Mauros - Portugueses	Todos são “Sedentarizados”	- Cristãos - Cristãos - RTA e Cristãos - Cristãos - Islão - Islão - Cristãos	

A mesma Revista *Terra Solidária* (Bicari, L., 1990: 5) apresenta também um mapa do território da Guiné-Bissau com os principais grupos étnicos localizados nas várias regiões do país:



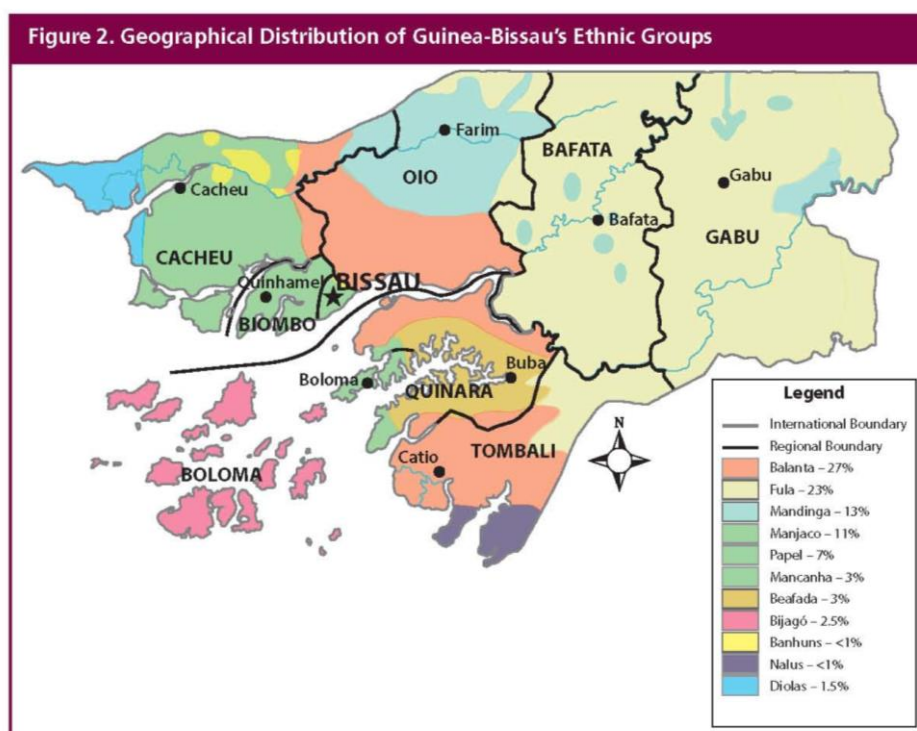
(Mapa etnográfico antigo da Guiné-Bissau: vd. “Anexos no CD: J.2a.”)

Conforme os estudos de Mamadú Jao, a emigração dos Mandingas para o espaço da então Guiné Portuguesa começou a tomar grandes proporções na segunda metade do século XVIII e foi causada pelo

*“comportamento despótico dos imperadores do Mali, que provocou fortes movimentações das populações em direcção ao Sul... Um desses grupos fugitivos era comandado por um líder de nome Hadjeda Sané. Hadjeda e o seu grupo viriam a fundar a povoação de Ba-Djara/Ba-Dari... Hadjeda Sané veio a abandonar depois a localidade de Badjara com uma parte dos seus familiares e foram em direcção a um segundo regulado, este agora conhecido com o nome de Tumaná, onde fundaram uma nova povoação a que deram o nome de Canhaqui.” (2002: 10)*

Neste mapa mais recente, editado por O'Regan, D. e Thompson, P. (2013: 22), são apresentados os vários grupos étnicos da Guiné-Bissau, onde a presença do povo Mandinga é bastante reduzida em comparação aos povos Fula, o quais, no início, tinham emigrado para a Guiné-Bissau de maneira pacífica, mas numa certa altura, como escreve Mamadú Jao,

*“Os Fulas assumem o protagonismo, passando de simples vassallos para suseranos independentes, livres e detentores do poder.” (2002. 22)*



*(Mapa etnográfico mais recente da Guiné-Bissau: vd. “Anexos no CD: J.2b.”)*

### 1.1.3. Classificação das línguas da Guiné-Bissau

Além das duas línguas, Português e Crioulo Guineense, na Guiné-Bissau são faladas outras 25 línguas étnicas, pertencentes a duas subfamílias (Oeste-Atlântica e Mande) das sete da Família Niger-Congo. As outras cinco subfamílias são: Gur, Kwa, Adamawa, Benué, Bantu (Mann, M.; Dalby, D., 1987: 3).

Segundo o modelo do *Thesaurus of African Languages*, publicado pelos linguistas Mann e Dalby (1987: 6) e os estudos históricos de Teixeira da Mota (1954: 221), as línguas mais importantes da Guiné-Bissau são as seguintes:

#### 1.1.3.1. Subfamília OESTE-ATLÂNTICA

Esta subfamília tem como característica a presença de “*prefixos de classe e de concordância*”, como as línguas Bantu. Por isso estas línguas têm também o nome de “*Semi-Bantu*”, pelo facto de que os números de prefixos de classe são reduzidos.

Estão divididas em três grupos: Norte, Bijagó e Sul. No *Grupo Norte* há o subgrupo “Bak”, que segundo o linguista Wilson Auquier,

*“O nome ‘Bak’ baseia-se num morfema comum que indica o plural das classes que indicam pessoas.” (1984: 88, tradução nossa)*

Eis a tabela indicando as línguas da subfamília *Oeste-Atlântica* da Guiné-Bissau:

GRUPO NORTE	LÍNGUA
- do Senegal	- Fula, Jalofo (Wolof), Serere (Nhominca).
- Bak	- Balanta de Nhacra, de Fora, Bravos, Naga, Mané; - Djola-Felupe, Djola-Baiote; - Manjaco/Mancanha/Pepel.
- Tanda-Jaad-Nun	- Tanda, Conhagui; - Beafada, Padjadinca (Badjaranca); - Banhum, Cobia (Caboiana), Cassanga.
- Nalú	- Nalú
GRUPO BIJAGÓ	- Bijagó (Língua falada no Arquipélago homónimo, com diferenças dialectais marcadas, conforme cinco grupos de ilhas: Canhabaque-Bubaque, Orango-Uno, Formosa, Caravela-Caraxe, Soga-Ilha das Galinhas).
GRUPO SUL	- Baga, Landumã, Timenés (ou línguas “Mel”, uma raiz comum que significa “língua”);

	- Mansoanca (ou Mansonca ou Sua), grandes e pequenos: vivem perto de Mansoa e no tempo colonial eram erroneamente denominados também “Cunantes”.
--	--

### 1.1.3.2. Subfamília MANDE

Esta subfamília tem como característica o uso de “*suffixos*” e compreende dois grupos, os *Mande Tan*, que vivem no norte do país e os *Mande Fu*, que vivem no Sul do país e na Guiné-Konakri. Ambas as palavras “*tan*” e “*fu*” exprimem a palavra “dez”.

Eis a tabela desta subfamília indicante as línguas presentes na Guiné-Bissau:

GRUPO	LÍNGUAS OU POVO FALANTE
- <b>Mande Tan (Norte)</b>	Bambarãs, Mandinga, Saracolés, Jacancas.
- <b>Mande Fu (Sul)</b>	Sosso (Jaloncas).

Eis dois mapas das línguas Oeste Atlânticas e Mande (Wilson, A., 1989: 84, 82): o seguinte mapa é o primeiro e encontra-se no “Anexos no CD: J.5b.”:







(Mapa geral das línguas Oeste Atlânticas e Mande (entre parênteses); vd. “Anexos no CD”: J.5a.)

Estes dois mapas são apresentados pelo linguista Wilson William Auquier no seu artigo “Atlantic” (1989: 81-104): chegado da Universidade de Witwatersrand na África do Sul, visitou a então Guiné Portuguesa nos anos sessenta, com o objectivo de fazer pesquisas sobre as línguas presentes no País.

Entre os vários ensaios publicados por este linguista, é de referir “*The Crioulo of Guiné*”, uma análise linguística sobre o Crioulo Guineense (Wilson, W., 1962).

O primeiro mapa (Wilson, A., 1989: 84) apresenta em detalhe o território da Guiné-Bissau com as línguas Oeste-Atlânticas e Mande e o segundo (Wilson, A., 1989: 82) apresenta o território da África Ocidental a partir do Rio Senegal até a Libéria, conhecido como “Os Rios de Guiné do Cabo Verde”, uma faixa costeira que se estende por 1.200 km (Wilson, A., 1989: 81), onde estão presentes as línguas Oeste-Atlânticas e algumas das Línguas da subfamília Mande.

#### 1.1.4. Recenseamentos de 1979 sobre as Línguas faladas da Guiné-Bissau

Segundo o Recenseamento da população feito em 1979 (o único publicado até agora depois da Independência, que apresenta o número de línguas e dos falantes correspondentes), preparei a tabela a seguir com a percentagem de locutores das doze principais línguas faladas na Guiné-Bissau (incluindo também o Crioulo Guineense e o Português). Conforme os diferentes autores, os dados publicados pela Comissão do Recenseamento de 1979 diferem em número de habitantes, sendo de 766.739 (Sambá, Assaná; 2010), ou de 767.739 (INEC, 2005: 13) ou de 789.124 (Guterres, A.; Grilo, E. M., 1986: 72).

Escolhi o número 789.124 habitantes, como indicado na tabela “**Principais línguas nacionais por número de línguas faladas segundo as regiões. Recenseamento geral da população e da habitação – Abril 1979**” (Guterres, A.; Grilo, E. M., 1986: 72).

Este Recenseamento de 1979 dividiu os falantes em quatro grupos:

N.	Grupo	Total
1	Falando 1 só língua	429.843
2	Falando 2 línguas	239.701
3	Falando 3 línguas	94.739
4	Falando 4 e mais línguas	24.460
5	Número Inválidos nas 9 regiões	381
<b>TOTAL</b>		<b>789.124</b>

Na tabela que apresenta a lista das línguas nacionais com o número dos seus falantes (Guterres, A.; Grilo, E. M., 1986: 73), o total dos habitantes é de **1.052.861**, um acréscimo de mais de um terço (33,38%): na segunda tabela foram somados também os falantes com duas ou mais línguas e assim alguns falantes foram contabilizados mais de uma vez.

Eis a primeira tabela (vd. “Anexos no CD: G.2a.”), seguida pela segunda (vd. “Anexos no CD: G.2b.”) com o números de falantes das principais línguas do País:

**Quadro 5 Principais línguas nacionais por número de línguas faladas segundo as regiões**  
**Recenseamento geral da população e da habitação – Abril 1979**  
 (Resultados Provisórios)

Língua	Códigos	S. A. B. 100	Bafatá 200	Biombo 300	Bolama 400	Quinara 500	Cacheu 600	Gabú 700	Oio 800	Tomabli 900	Total G. B.
<b>Falando</b>											
<b>1 só língua</b>	00/28	27 531	78 472	26 424	6 424	18 487	74 072	79 703	89 838	28 738	429 843
Português	00	159	7	3	2	2	5	11	18	8	215
Crioulo	01	19 857	2 738	1 804	1 578	1 091	3 115	487	2 193	759	33 622
Balanta	02	3 166	4 767	5 209	102	11 057	18 624	386	52 064	19 358	114 733
Beafada	03	184	277	4	217	4 198	59	91	196	864	6 090
Bijagó	04	23	12	11	4 107	139	35	8	15	193	4 543
Felupe	05	35	26	6	—	11	8 682	13	47	16	8 836
Fula	06	448	53 103	38	37	471	403	68 235	4 404	3 858	130 997
Macanha	07	455	68	225	166	100	1 483	48	149	57	2 751
Mandinga	08	544	14 644	12	67	367	2 877	9 050	26 589	236	54 386
Manjaco	09	307	1 167	136	36	252	35 180	245	1 117	547	38 987
Nalu	10	23	7	1	1	7	8	2	10	925	984
Papel	11	1 730	128	19 063	80	402	340	34	122	247	21 786
Outra língua nacional n. e.	12	285	1 497	64	22	379	3 239	1 053	2 887	1 661	11 087
Estrangeira	20/28	315	31	2	9	11	22	40	27	9	466
<b>Falando 2 línguas</b>	30/68	55 736	26 521	26 008	14 882	13 600	39 028	15 724	30 024	18 178	239 701
Português e Crioulo	30	12 160	1 060	280	1 025	233	1 222	327	988	290	17 587
Português e outra língua nacional	31/41	49	2	2	6	1	—	—	—	2	104
Crioulo e outra língua nacional (excl. português)	44/54	44 813	22 232	25 620	13 789	13 037	33 708	11 027	26 119	16 665	205 010
Crioulo e outra língua estrangeira	55/56	317	17	6	26	45	36	15	16	6	484
Duas línguas nac.	57/66	232	3 002	95	9	266	3 055	4 059	2 737	1 166	14 621
1 nacional (excl. o Português e crioulo	67	36	174	1	5	3	913	263	127	34	1 556
Duas línguas estrangeiras	68	38	11	—	14	9	13	11	11	2	109
<b>Falando 3 línguas</b>	70/86	21 671	11 290	4 816	4 566	4 105	16 920	8 049	14 622	8 700	94 739
Português e 2 outras línguas	70/75	17 985	5 730	3 549	3 856	1 976	12 452	4 397	9 964	3 423	63 332
Crioulo e 2 outras línguas (excl. português)	76/80	3 663	5 405	1 267	709	2 119	4 322	3 131	4 536	5 139	30 291
Tês outras línguas nacionais	81	15	152	—	—	9	144	517	121	137	1 095
<b>Falando 4 e mais línguas</b>	90	7 200	2 948	571	720	1 229	3 254	2 424	2 726	3 388	24 460
Inválidos	13/19;										
29; 69; 83/89; 191 e +		2	3	—	2	338	3	11	17	5	381
<b>Total dos indivíduos</b>		112 140	119 234	57 973	26 594	37 759	133 277	105 911	137 227	59 009	789 124

(Tabela publicada por Guterres, A.; Grilo, E. M., 1986: 72)

Quadro 5 – A Principais línguas nacionais por número de línguas faladas segundo as regiões  
Recenseamento geral da população e da habitação – Abril 1979  
(Resultados Provisórios)

Língua	Códigos	S. A. B. 100	Bafatá 200	Biombo 300	Bolama 400	Quinara 500	Cacheu 600	Gabú 700	Oio 800	Tombali 900	Total G. B.
<b>Falando uma das línguas</b>											
Português	00; 30/43; 70/75	30 440	6 822	3 838	4 897	2 218	13 760	4 757	10 996	3 736	87 464
Crioulo	01; 30; 44/56; 70; 72/73; 76/80	96 688	37 179	32 524	20 980	21 513	51 328	19 372	43 778	26 276	349 638
Balanta	02; 31; 44; 57	14 928	8 180	9 142	625	8 475	28 032	1 081	67 075	56 184	193 722
Beafada	03; 32; 45; 52	1 774	809	19	738	9 653	133	227	484	1 714	15 551
Bijagó	04; 33; 46; 59	346	48	99	13 477	802	59	28	21	666	15 540
Felupe	05; 34; 47; 60	191	46	38	4	18	11 255	24	105	20	11 701
Fula	06; 33; 48; 61	3 543	64 910	297	336	1 132	1 463	78 230	6 906	6 682	160 499
Macanha	07; 36; 49; 62	5 248	379	1 057	1 623	581	4 635	165	782	212	14 682
Mandinga	08; 37; 50; 63	5 250	21 243	97	635	1 096	4 907	12 531	33 337	694	79 790
Manjaco	09; 38; 51; 64	4 840	2 163	534	295	682	51 886	415	2 225	1 154	64 194
Nalu	10; 39 52; 65	109	29	6	5	18	23	16	11	2 274	2 491
Papel	11; 40; 53; 66	12 536	678	38 954	760	1 367	866	127	567	1 327	57 202
Inválidos	13/19; 29; 69; 83/89; 91 e +	2	3	—	2	338	3	11	17	5	381

(1) - Estes resultados não correspondem exactamente ao número de pessoas falando uma determinada língua.

(Tabela publicada por Guterres, A.; Grilo, E. M., 1986: 73)

#### 1.1.4.1. Comparação entre o número de falantes em 1979 (real) e em 2009 (estimativo)

A tabela foi preparada tendo em consideração o número de falantes das doze principais línguas da Guiné-Bissau: a estas devemos acrescentar aproximadamente outras 16 línguas que são consideradas minoritárias no País pelo facto de integrarem entre umas centenas ou mesmo alguns milhares de locutores. Falta, nesta listagem a língua **Mansoanca**, com 11.556 (Doneux, J. L., 1984: II), pertencente à subfamília Mande, que o Recenseamento incluiu no grupo **Balanta**.

Eis a listagem, por ordem alfabética, destas 16 línguas minoritárias:

**Bagas, Baiotes, Bambarãs, Banhuns, Cassangas, Conhagui, Coboianas** (ou Coboianas), **Jacancas, Jalofos** (ou Wolof), **Landumãs, Padjadincas** (ou Badjaranca), **Saracolés** (ou Soninkés), **Sereres** (ou Nhomincas), **Sossos** (ou Jaloncas), **Tandas, Timenés** (vd. 1.1.3.).

A comparação entre o número de falantes em 1979 e em 2009 foi feita conforme os dados publicados pelo Recenseamento de 1979 (vd. 1.1.4.), ao qual foram somados todos os falantes, incluindo os monolíngues, os bilingues, os trilingues e até os quadrilíngues: assim o número total de falantes de 2009 (1.951.071) resulta superior ao número de habitantes (1.520.830), numa percentagem de 28,29%, pelo facto de que os plurilíngues são contabilizados em cada língua na qual se declararam competentes.

<b>LÍNGUA</b>	<b>(%)</b>	<b>NÚMERO DE FALANTES</b>	
<b>ANO</b>	<b>1979 e 2009</b>	<b>1979</b>	<b>2009</b>
Crioulo Guineense	(44,31%)	349.638	673.880
Balanta	(24,54%)	193.722	373.212
Fula	(20,33%)	160.499	231.774
Português	(11,08%)	87.464	168.508
Mandinga	(10,11%)	79.790	153.756
Manjaco	(8,13%)	64.194	123.643
Papel	(7,24%)	57.202	110.108
Biafada	(1,97%)	15.551	29.960
Bijagó	(1,97%)	15.546	29.960
Mancanha	(1,86%)	14.682	28.287
Felupe	(1,48%)	11.701	22.508
Nalú	(0,31%)	2.491	4.715
Inválidos	(0,05%)	381	760
<b>TOTAL</b>	<b>(133,38%)</b>	<b>1.052.861</b>	<b>1.951.071</b>

Com este cálculo, como escreveu Zaida Pereira Correia, não é possível conhecer,

*“quantas pessoas as falam, nem como Língua Materna (L1), nem como Segunda Língua (L2) .” (1995: 13)*

Não foi tida em consideração a **língua francesa**, que tem ocupado um lugar de prestígio na Guiné-Bissau, sobretudo depois da liberalização do Comércio, e, em 1997, a adesão do País à União Económica e Monetária da África ocidental, adoptando o franco CFA como moeda. A forte imigração dos países vizinhos, maioritariamente francófonos, tem levado alguns a afirmar que essa língua está a igualar, em percentagem de locutores, a língua portuguesa.

Isso não corresponde ainda à realidade pelo facto de a competência em língua francesa da maioria dos imigrantes ser incipiente. Porém, os Cursos em língua francesa disponibilizados pelo “Centre Culturel Français”, o ensino do Francês como língua estrangeira no ensino Secundário e em várias escolas privadas, a saída de muitas Embaixadas e de outras Organizações para o vizinho Senegal depois da guerra civil de 1998-99, estão a motivar muitos Guineenses a aprender essa língua e a reconhecer a sua utilidade como língua de comunicação com os turistas e como língua de contacto com as Organizações Internacionais para apresentar os projectos de desenvolvimento.

#### 1.1.4.2. O aumento do número de falantes do Crioulo Guineense

É de salientar que o cálculo do número de falantes das primeiras 12 línguas da Guiné-Bissau em 2009, baseado na percentagem do Recenseamento de 1979, é um cálculo estimativo e deve ser considerado inferior à realidade no que diz respeito aos falantes do Crioulo Guineense, porque, nos últimos trinta anos, o aumento tem sido bastante elevado. Por isso o valor da percentagem do Recenseamento de 1979 (44,31%) em 2009 tem um valor superior, pelo simples facto de que o número de alunos das 1ª à 11ª classe tem vindo a aumentar constantemente e, para mais, é uma realidade experimentada por todos os professores da Guiné-Bissau que a escola é um dos maiores difusores do Crioulo Guineense,

*“porque, de facto, todas as crianças e jovens que frequentam a escola comunicam entre si em Crioulo Guineense diariamente e sistematicamente. (Scantamburlo, L., 2909: 61)*

#### 1.1.4.2.1. Algumas estatísticas sobre o aumento do número de alunos

Refiro alguns dados estatísticos que dizem respeito aos alunos das classes 1<sup>a</sup>-11<sup>a</sup>, incluindo também, a partir de 2004-2005, os alunos da pré-escolar (7.503 em 2004-05, 10.733 em 2005-06 e 9.529 em 2009-10):

- **68.151** no ano lectivo 1979-80 (Guterres, A.; Grilo, E. M., 1986: 100);
- **80.104** no ano lectivo 1992-93 (INEC, 2005: 16)
- **100.645** no ano lectivo de 1994-95 (INEC, 2005: 16));
- **151.135** no ano lectivo de 1999-00 (INEC, 2005: 16);
- **310.489** no ano lectivo de 2004-05 (Anuário Estatístico MENCC (Gipase, 2009a: 15);
- **334.218** no ano lectivo de 2005-06 (Anuário Estatístico MENCC (Gipase, 2009b: 6);
- **376.811** no ano lectivo de 2009-10 (Informação pessoal do Director do Gipase).

Estes dados mostram que, no ano lectivo de 1992-93, o número de alunos do EB (Ensino Básico Elementar e Complementar) era de **80.104**; em 1994-95 atingiu o número de **100.645** e, a partir do fim da guerra civil de 1998-99, os números tiveram uma progressão muito maior ainda: **151.135** (1999-00), **310.489** (2004-05), **334.218** (2005- 06) e **377.811** (2009-10).

Um aumento tão elevado entre os anos lectivos de 1994-95 e de 2009-10 pode ser atribuído a vários factores, entre os quais é preciso considerar:

- a liberalização do Ensino depois dos anos ‘90, permitindo assim a criação de escolas privadas e comunitárias;

- o aumento da população da cidade de Bissau: acréscimo de **245,91%** entre os anos 1979 e 2009, passando de **112.140** habitantes em 1979 para **387.909** no Recenseamento de 2009 (vd. 1.1.1.2.);

- a estrutura jovem da população da Guiné-Bissau: foi documentado que a “49,4% é a incidência de crianças e jovens (0-17 anos) na população total” (vd. 1.1.1.).

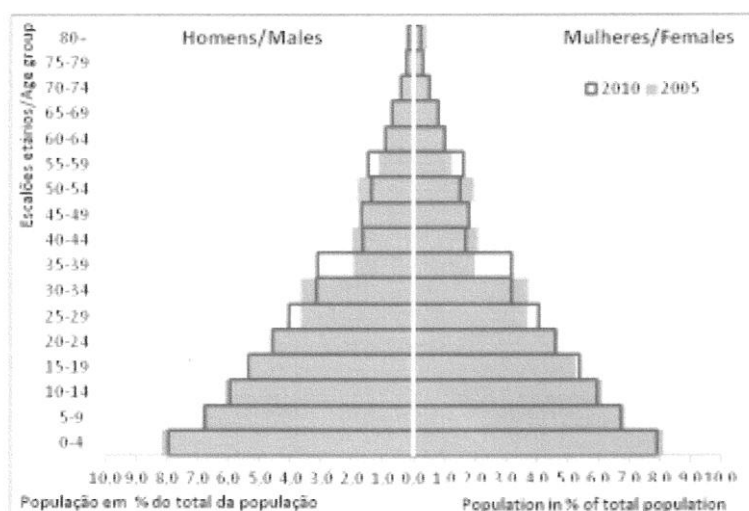
O Instituto Nacional de Estatísticas e Censos (INEC, 2005: 15) fez uma “Projeção da População da Guiné-Bissau por faixa etária 1991-2015”.

Esta projecção diz que o número total da população em 2010 será de **1.492.982**, número próximo do número do Recenseamento de 2009 (**1.520.830** habitantes) e que no mesmo ano o número de crianças e de jovens das três faixas etárias em idade escolar (5-9, 10-14 e 17-19 anos) será de **654.070** (43,81% do total da população).

Eis a tabela que apresenta as três faixas etárias em idade escolar:

<b>Etários</b>	<b>1991</b>	<b>1995</b>	<b>2000</b>	<b>2005</b>	<b>2010</b>	<b>2015</b>
5-9	170.700	191.327	220.651	254.469	<b>293.470</b>	338.449
10-14	119.886	136.560	160.700	189.108	<b>222.538</b>	261.877
15-19	93.073	101.129	112.187	124.454	<b>138.062</b>	153.158

O gráfico da pirâmide etária da população da Guiné-Bissau, (CPLP, 2012: 46), mostra a mesma percentagem (41%) nas três faixas etárias (vd. “Anexos no CD: G.6.”):





Um tão grande número de alunos e a alta percentagem de população jovem significam também o aumento dos falantes do Crioulo Guineense, enquanto que os alunos, pertencentes a vários grupos étnicos, são obrigados a utilizar o Crioulo Guineense como língua de comunicação, uma língua com estrutura gramatical muito próxima das estruturas gramaticais das línguas africanas: lembro-me que, em 1979, quando ajudei o Ministério de Educação Nacional a abrir as primeiras três escolas primárias na Ilha de Canhabaque, onde quase ninguém falava o Crioulo Guineense, os três professores verificaram que os seus alunos, depois de seis meses de aulas, já entendiam e falavam esta língua.

A percentagem de falantes do Crioulo Guineense está a aumentar também pelo acréscimo dos aglomerados urbanos, dos comerciantes Mauritanos, os quais ocuparam a maioria do pequeno comércio, e dos outros imigrantes de negócios vindos dos países vizinhos, Senegal, Nigéria e Guiné Konakri, que são obrigados a aprender e a falar o Crioulo Guineense para comunicar com a população nas suas actividades do dia-a-dia.

Em conclusão, a percentagem em 1979 dos falantes de Crioulo Guineense (44,31%,), em 2009 precisa de ser corrigida para documentar melhor a realidade dos falantes desta língua: o Crioulo Guineense está a ser adoptado como língua materna (L1), língua segunda (L2) e língua terceira (L3) por todas as camadas dos jovens e dos estudantes do país.

#### 1.1.4.2.2. Uma estatística sobre o aumento da percentagem dos falantes de Crioulo Guineense

Na sua tese de Doutoramento sobre a experiência de “Ensino do Crioulo Guineense” nalgumas escolas da Guiné-Bissau entre os anos de 1986 e 1993, projecto implementado pelos Centros Experimentais de Educação e Formação (CEEFF) integrados no INDE, o Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação, Carolyn Benson fez uma comparação entre os dois Recenseamentos de 1979 e de 1991 no que diz respeito aos locutores que utilizam o Crioulo Guineense como língua materna (L1), língua segunda (L2) ou língua terceira (L3).

Ela verificou que a percentagem tinha aumentado de 44% em 1979 para 51% em 1991 (1994: 162):

<b>Informação</b>	<b>L1</b>	<b>L2</b>	<b>L3</b>	<b>TOTAL</b>
Recenseamento de 1979	15%	28%	1%	44%
Recenseamento de 1991	20%	29%	2%	51%

Outra pesquisa efectuada entre os alunos do Projecto e os seus pais e professores deu estes resultados:

<b>Pesquisa (1992-93)</b>	<b>L1</b>	<b>L2</b>	<b>L3</b>	<b>TOTAL</b>
Alunos Escola primária: 1227	31%	59%	1%	91%
Pais: 2.864	7%	69%	9%	75%
Professores: 45	24%	64%	9%	97%

Analisando os dados, C. Benson define como indicador da expansão do Crioulo Guineense a diferença notável entre os estudantes e os seus pais no que diz respeito ao Crioulo Guineense como L1 (respectivamente 31% e 7%).

C. Benson fez outra pesquisa entre grupos de estudantes das áreas rurais e urbanas que falam o Crioulo Guineense como língua materna (L1), língua segunda (L2) ou língua terceira (L3). Significativos são os dados estatísticos por ela apresentados:

<b>Informação</b>	<b>L1</b>	<b>L2</b>	<b>L3</b>	<b>TOTAL</b>
Áreas rurais: Cufar, Bará, Ilha de Uno	11%	69%	1%	81%
Áreas semiurbanas: Buba, Bubaque	27%	72%	1%	100%
Áreas urbanas: Bissau	75%	21%	0%	96%

Carolyn Benson apresenta algumas explicações desta expansão do Crioulo Guineense como língua materna:

*“As razões certas do fenómeno não são conhecidas, mas provavelmente estão ligadas à emigração rural-urbana e ao aumento da mobilidade na Guiné-Bissau. Um dos resultados é o casamento mais frequente entre os grupos étnicos. Se os pais de grupos étnicos diferentes tiverem o Crioulo como língua comum, o Crioulo será a língua materna ou a língua principal dos filhos... Também é possível o caso de muitos estudantes de língua materna indígena serem obrigados a utilizar o Crioulo como língua principal na comunicação com os colegas. “ (1994: 164)*

## **1.2. O Crioulo Guineense: língua nacional da Guiné-Bissau**

Depois da Independência, a língua do Crioulo Guineense conseguiu o estatuto de língua nacional: de facto é a língua mais falada pelo povo e entendida pela maioria.

Como escreve Lino Bicari:

*“Para a Guiné-Bissau o ‘Criol’ é verdadeiramente a língua do Povo no sentido que Amílcar Cabral dava a esta palavra ‘Povo da Guiné’...*

*Na nova fase de Reconstrução Nacional o ‘Criol’ é mais uma vez um meio de encontro de povos e de classes e de culturas.” (Scantamburlo, L., 1981: 5)*

### **1.2.1. Crioulo Guineense numa sociedade plurilingue**

Já em 1961, o estudioso José Manuel de Braga Dias, na sua Dissertação de Licenciatura apresentada ao Instituto Superior de Ciências Sociais e Política Ultramarina, reconhecia que

*“O guineense, embora seja por si um aspecto da aculturação processada na Guiné, enquadra-se e dá solidez à estrutura desta sociedade plurilinguística e pluriétnica.” (1974: 47).*

O Crioulo da Guiné-Bissau, apesar do pouco valor enquanto ‘língua’ que lhe foi reconhecido pelas autoridades oficiais da então Colónia (Bull, P. 1989: 22), tem sido a língua veicular dos 27 grupos étnicos presentes neste território tão pequeno. Depois da Independência em 24 de Setembro de 1973, também Bissau, a capital, começou a ser o ambiente privilegiado da expansão do Crioulo Guineense. Anteriormente os ambientes de maior expansão do Crioulo Guineense eram quatro: a cidade de Bafatá com Geba e Gabú, a antiga capital de Bolama com Bubaque, a cidade de Cacheu e a cidade de Farim.

O prestígio obtido nestes últimos trinta e cinco anos foi favorecido sobretudo por *três condições sociopolíticas e económicas*:

1.2.1.1. Depois da *Independência*, foi reconhecido ao Crioulo Guineense o *estatuto de língua nacional*, sendo a língua capaz de se impor em todo o território nacional e de assumir também o papel de símbolo nacional (Rubin J. e Shuy R., 1973).

1.2.1.2. Os responsáveis políticos do Governo e os locutores das várias Rádios Emissoras têm sido obrigados a *escolher o Crioulo Guineense* para uma melhor compreensão e uma maior eficácia dos próprios discursos e programas.

1.2.1.3. Em 1987 houve uma liberalização económica que teve como consequência a *urbanização e a imigração dos outros países vizinhos*. A cidade de Bissau passou de 112.140 habitantes, em 1979, para 387.909 em 2009 (vd. 1.1.1.2.), que têm utilizado uma língua comum como instrumento de comunicação num contexto multilíngue.

## **1.2.2. Crioulo Guineense: língua de comunicação interétnica**

Face à dificuldade da língua portuguesa, em assumir o papel de língua de comunicação interétnica e à improbabilidade de uma das línguas étnicas preencher o vazio (INDE: 1986), até agora o Crioulo Guineense tem demonstrado a potencialidade de cumprir esta função.

A sua gramática está num processo de standardização.

Paralelamente, o léxico está numa fase de enriquecimento: há uma capacidade de assumir e de moldar novos vocábulos que ajudam o Crioulo Guineense a ser o

instrumento adequado de comunicação, frente às mudanças da vida moderna e às necessidades dos locutores com línguas maternas tão diferentes entre si.

Esta evolução do Crioulo Guineense, assumindo o estatuto de língua, foi reconhecida, logo alguns anos depois da Independência, pelo Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (INDE):

*"Só o Crioulo é a língua verdadeiramente interétnica da Guiné-Bissau, expande-se rapidamente quer através do comércio, quer pelas actividades políticas, quer pela escola, quer pelos meios da informação (Rádio) e por vários fenómenos de imigração interna." (INDE, 1986: 2)*

Também Braga Dias reconhece que “o nascimento, difusão e aceitação” do Crioulo Guineense

*“devem-se à necessidade de comunicação entre as etnias que, como vimos, se apresentam cada uma com a sua língua ou dialecto próprio e aos elementos portadores da cultura portuguesa que falam português.*

*Assim, cedo se estabelece uma língua franca, resultado das mútuas interferências de vários idiomas em que um deles foi o português.” (1974: 47)*

### **1.3. Formação do Crioulo Guineense**

Segundo Raymond Wood:

*“Os colonizadores Portugueses na África Ocidental tinham como objectivo a Europeização da cultura Africana. Este objectivo falhou, contudo, e os Portugueses é que foram absorvidos pela cultura e maneira de vida Africanas... por volta de 1620 os Portugueses eram quase todos indistinguíveis dos residentes Africanos ao longo do Gambia.” (1967: 46)*

#### **1.3.1. Origem das palavras “Crioulo” e “Guiné”**

A palavra “Crioulo” é atestada já no século XVI. Segundo Ioana Vintila-Radulescu, o termo ‘Crioulo’ foi utilizado pela primeira vez em 1590, com a forma

espanhola “criollo”, no livro *Historia natural y moral de las Indias*, escrito pelo missionário José de Acosta.

A mesma autora afirma que entrou no dicionário Francês de Richelet em 1680, com a forma “criole”:

*“No que diz respeito ao significado dos termos **crioulo** em português, **criollo** em espanhol e **créole** em francês, as palavras são utilizadas quer para nomear as pessoas humanas, quer as plantas e os animais: o sentido corrente é o de um ser criado em casa, quer dizer nascido nas Colónias, mas não indígena.” (1976: 57, tradução nossa)*

Para a origem da palavra “Guiné”, alguns dizem que deriva de “Djenne”, uma antiga cidade do Mali, outros da palavra Berbere “gnawa/aguinawa”, que significa “negro”.

Para o linguista Honório do Couto,

*“é bem provável que nenhuma das hipóteses seja inteiramente verdadeira nem inteiramente falsa. Como a região em questão era motivo de cobiça por parte de povos e línguas os mais diversos, cada uma delas pode conter parte da verdade, tendo os fatos históricos convergido para uma forma única, variando apenas para se adaptar à fonética de cada língua europeia - Guiné em port. e esp.; Guinea, em ingl. e italiano; Guinée, em francês, etc.” (1994: 43)*

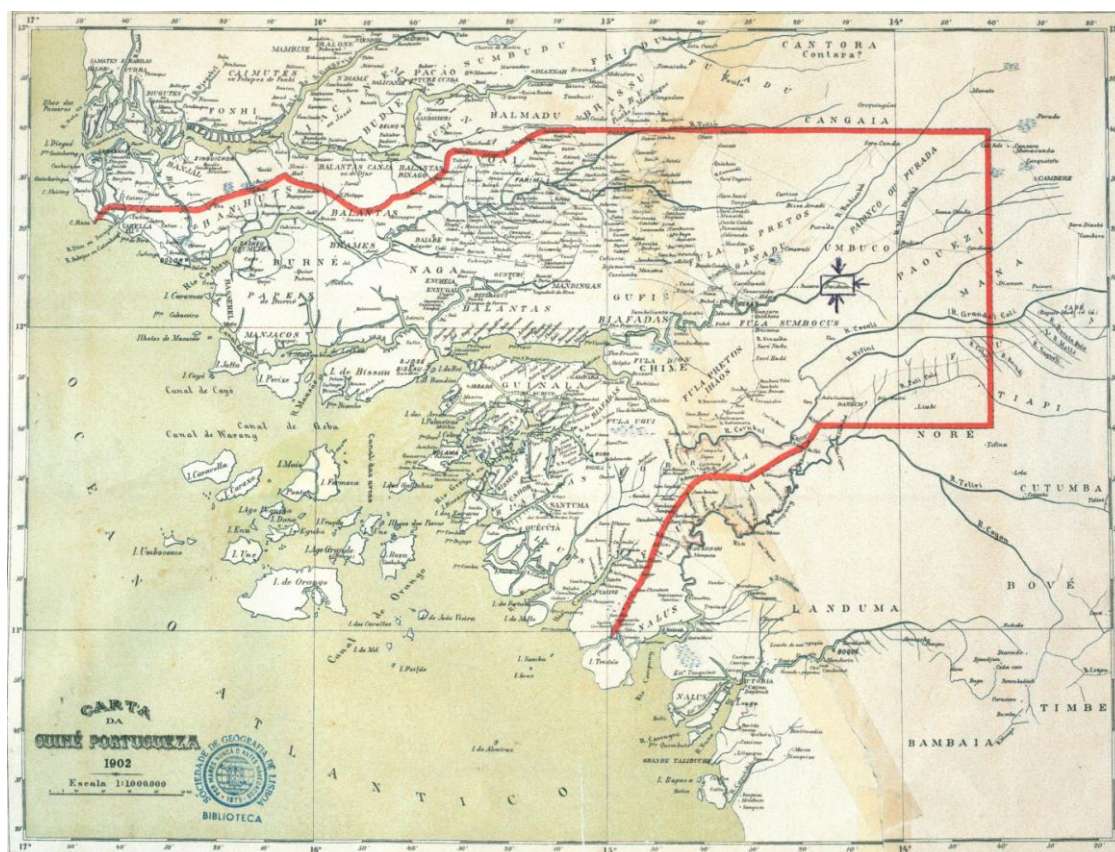
### 1.3.2. O berço do Crioulo Guineense

Conforme Marcelino Marques de Barros, entre os primeiros locutores africanos que participaram na formação do Crioulo Guineense devemos considerar

*“Os mandingas de Dandu colincás de Geba e de Farim, e mesmo do Casamansa e alguns biafadas, seriam os primeiros – naquela idade em que ninguém aprende lingoas, mas vocabularios – a conhecer a criolar a lingo do «branco».*

*Os fulas, que, com os mandingas e pepeis constituem as tres mais importantes raças do país em que se formou e falla o guinéense, mal influíram neste tambem, porque vieram para esse país posteriormente ao estabelecimentos dos portugueses.” (Revista Lusitana, 1897-99: 181)*

Neste mapa de 1902 é indicada a aldeia de *Dandum* (vd. “Anexos no CD: J.6.”):



(Mapa com a aldeia Dandum (indicada com setas): Biblioteca da SGL)

O berço dessa Língua foram os “*interpostos comerciais*” e as “*praças*” presentes na região dos “Rios da Guiné”, que nos séculos XV-XVII abrangia a Costa Africana do rio Senegal até à Serra Leoa (Carreira, A., 1982: 17).

Eis o Mapa destas “*Praças e Interpostos Comerciais*”, preparada pelo historiador António Carreira (vd. “Anexos no CD: J.7.”):



14.3. "Os Rios de Guiné do Cabo Verde" (1500-1900).

(O presente Mapa se encontra também publicado em Scantamburlo, L., 1999: 223)

Praticamente, os grupos de falantes do Português e do Sabir, a língua Franca dos portos do Mediterrâneo, deram vida a uma comunidade social que pouco a pouco integrou falantes das línguas da área Oeste-Atlântica: o contacto do Português e do Sabir com as outras línguas e a especificidade cultural da sociedade crioula transformaram e criaram novos signos linguísticos aptos a interpretar e a expressar a nova realidade cultural.

O estudioso Nereo Vianello escreve:



*“No último século entendemos por ‘lingua franca’... a língua dos comerciantes do Oriente e da Barberia, e esta denominação é o termo técnico hoje utilizado pelos linguistas... O termo ‘Lisang al-afrang’ (ou ‘a-farang’), é o nome dado pelos Árabes às línguas românicas, ou francesas (talvez pela presença dos europeus-católicos-franceses durante as Cruzadas.” (1955: 67-69, tradução nossa)*

A língua é o meio de comunicação e de expressão da vida de cada dia, quer dizer da cultura da comunidade. Por isso ela cria e adapta-se às várias realidades sociais, sendo “veículo, produto e produtor de todas as culturas (Galisson R., 1991: 118). Há uma simbiose entre cultura e língua: cada língua é “produto” duma cultura particular, pelo facto de ser obrigada a adaptar-se a esta cultura para poder transmiti-la por meio de signos linguísticos, e é também “produtor” da mesma, porque, através da comunicação entre os seus locutores, formam-se e transformam-se as várias representações e os comportamentos colectivos face à realidade.

Com a chegada dos navios portugueses, as actividades comerciais e o intercâmbio a vários níveis com algumas das populações locais exigiram a presença de uma língua de comunicação comum. A maneira concreta de construir os “interpostos comerciais”, ao longo da Costa ou à beira dos Rios, separados das aldeias dos povos africanos por razões de segurança, impeliu os habitantes destes fortins a utilizar um falar entendido por todos, diferente das línguas de cada um, já que nenhum grupo de falantes era suficientemente numeroso para impor ou conservar íntegra a sua própria língua.

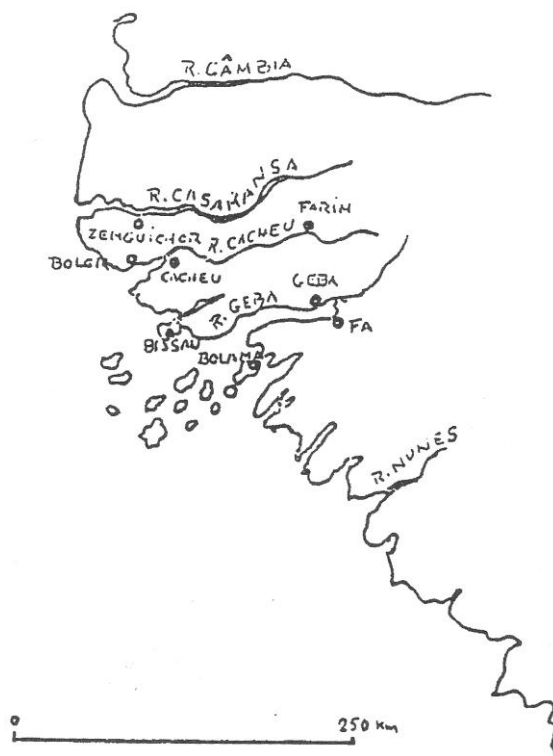
A presença destes pequenos centros autónomos é documentada desde o século XVI pela ‘Praça de Cacheu’ (1587-88), no rio homónimo, e pelo interposto de ‘Santa Cruz de Guíjala’ (1592-95), no Rio Grande, hoje rio de Buba, onde havia uma Igreja e muita actividade comercial.

As Praças de Ziguinchor, Farim, Fá, Geba, e Bissau foram fundadas meio século depois e a cidade de Bolama só em 1793, uma época em que o Crioulo Guineense estava já uma realidade linguística.

A. Carreira fornece o número “estimado” dos habitantes destas “Praças” (1982: 32):

Ano	Bissau	Geba	Cacheu	Ziguinchor	Farim	Total
<b>1664</b>		200			500	<b>700</b>
<b>1686</b>	600					<b>600</b>
<b>1694</b> cristãos	700	1.200	700		600	<b>3.200</b>
<b>1793/97</b> h. livres		1.200	800	300	400	<b>2.700</b>
escravos			900			<b>900</b>
<b>1841/42</b> cristãos	2.000	3.000	150	1.000	300	<b>6.450</b>
escravos	200		120	500	50	<b>870</b>
<b>1844</b> cristãos			800	300		<b>1.100</b>
escravos			900	400		<b>1.300</b>
<b>1864</b> cristãos			1.200			<b>1.200</b>
<b>TOTAL</b>	<b>3.500</b>	<b>5.600</b>	<b>5.570</b>	<b>2.500</b>	<b>1.850</b>	<b>19.020</b>

Eis um Mapa que mostra as cinco “Praças” (vd. “Anexos no CD: J.8.”):



A Guiné de Cabo Verde em 1830

Fonte: Pedro Cardoso, “Cronologia Vocacionada para: A evolução do Conceito Estratégico Nacional - A Evolução das Informações na Actividade do Estado - A Evolução das Crises Nacionais”, pag. 310.

(Mapa publicado por Monteiro F. A. e Rocha T. V., 2004: 286)

Estas pequenas cidades ou “Praças” são formadas por classes de Europeus, sobretudo os Portugueses e pela classe dos africanos, especialmente os “*grumetes*”, oriundos das aldeias africanas ao serviço dos comerciantes europeus e dos “assimilados”, os quais eram baptizados, mas conservavam a própria identidade étnica e a própria liberdade e moravam perto dos Europeus (Muysken P.; Smith, N.: 1986: 82).

No seu artigo “O primeiro ‘Censo’ de População da Capitania das Ilhas de Cabo Verde”, publicado pela *Revista de História Económica e Social*, António Carreira escreve que, na primeira metade do século XVIII, a “terra firme” ou praças da Guiné tinha uma população de 4.640 indivíduos, assim distribuídos (1984b: 60)

<b>Praças e presídios</b>	<b>V</b>	<b>F</b>	<b>VF</b>	<b>%</b>
<b>Cacheu</b>	386	514	900	19,4
<b>Ziguichor</b>	475	602	1.077	23,2
<b>Farim</b>	207	309	516	11,1
<b>Geba</b>	345	775	1.120	24,2
<b>Bissau</b>	578	449	1.027	22,1
<i>Soma</i>	<b>1.991</b>	<b>2.649</b>	<b>4.640</b>	<b>100,0</b>

*“O grosso dos habitantes concentrava-se em Geba, Ziguichor e Bissau, seguidos de Cacheu e Farim. Cacheu começava a decair como centro de negócios. Perdera o controle do movimento, sobretudo a favor de Ziguichor...O povoado de Geba servia de ponto de convergência das caravanas procedentes do Norte (Firrú e Casamansa) e do leste (Gabú), e que ali afluíam.” (Carreira, A., 1984b: 60)*

Estas estatísticas foram enviada a Lisboa pelo Bispo de Cabo Verde, D. Frei José de Santa Maria de Jesus, o qual embarcou-se para a Guiné em 1732 a fim de fazer a visita pastoral das diferentes paróquias da ‘terra firme’. António Carreira explica:

*“Como é sabido, por essa altura (e durante longos anos mais) a ‘Capitania das ilhas de Cabo Verde’ era composta pelas ilhas (povoadas e desertas) e pelas praças e presídios da ‘terra firme’ ou seja, o que se designava oficialmente por ‘rios de Guiné’ ou ‘rios de Guiné do Cabo Verde’.” (1984b: 51)*

Esta lista do Bispado de Cabo Verde, no que diz respeito à Guiné, indica o número de indivíduos de ambos os sexos e dos diferentes grupos sociais, brancos, mestiços, pretos e escravos, que viviam nos espaços onde existia a autoridade portuguesa, ou seja as “praças” e os “presídios”, os quais eram “praças” mais pequenas e com escassos meios defensivos:

	<b>V</b>	<b>F</b>	<b>VF</b>	<b>%</b>	<b>Proporção dos sexos (F:V)</b>
Branco	25	11	36	0,8	44,0
Mestiço	82	83	165	3,6	101,2
Pretos	929	1.449	2.378	51,2	156,0
Escravos	955	1106	2.061	44,4	115,8
<b>Soma</b>	<b>1.991</b>	<b>2.649</b>	<b>4.640</b>	<b>100,0</b>	<b>133,0</b>

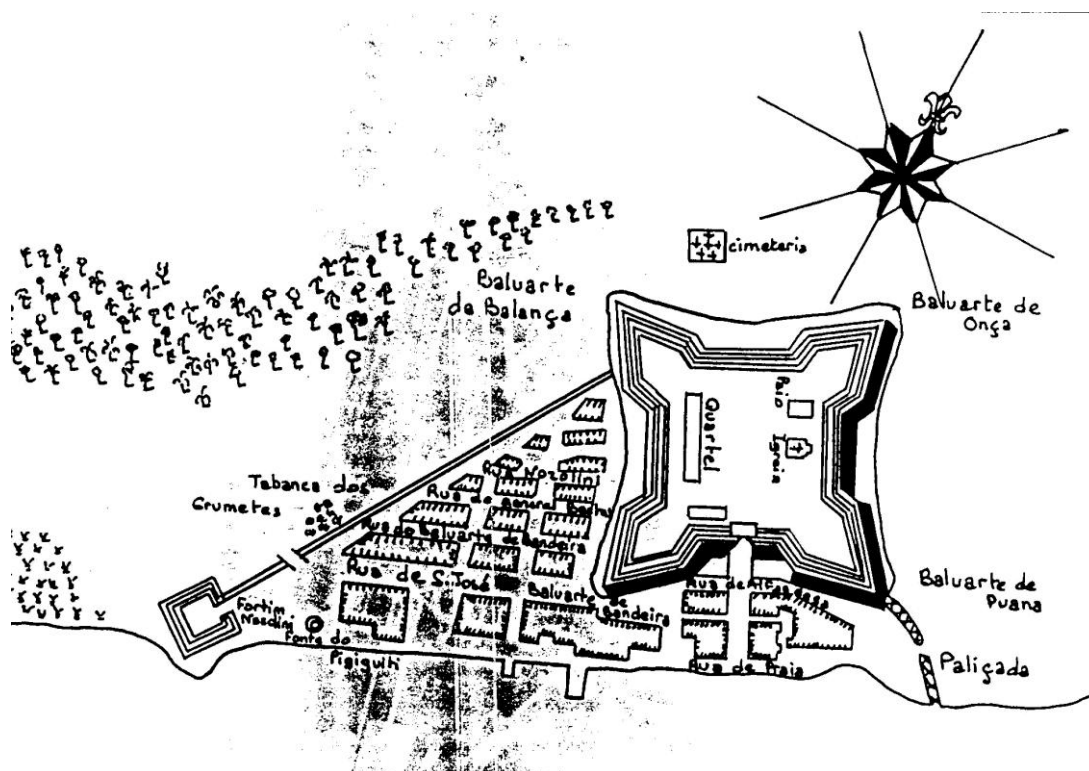
*“Os brancos representavam apenas 0,8% da população... Insignificante também era o grupo de mestiços (3,6%), estes mesmos possivelmente oriundos das ilhas de Cabo Verde, como fora norma antiga. Os pretos e os escravos representam 95,6% da população. Admitimos que os pretos seriam os chamados **grumetes**, ou sejam os indivíduos das mais diversas etnias africanas da área e que, por múltiplas e diferentes razões, se haviam cristianizado, aprendendo alguma profissão ou ofício (calafates, carpinteiros, pedreiros,*

*ferreiros, etc.), e também a falar crioulo como forma de se entenderem com os outros grupos sociais.” (Carreira, A., 1984b: 60)*

Para o investigador Havik, J. Philip os “*grumetes*” foram verdadeiros intermediários entre os chefes ou “*grandes*” africanos e os comerciantes atlânticos:

*“Os diferentes povos que habitavam o litoral eram mais acessíveis devido à presença de ‘grumetes’ de que os moradores se serviam como intermediários. Estes, africanos livres oriundos dos povos costeiros viveram em ‘tabankas’ (aldeias) no ‘chão do gentio’ ao redor das enclaves comerciais e ao longo dos rios. Eles desempenharam não somente o papel de navegadores e caixeiros... mas também actuaram como intérpretes ou ‘cholonas’ como fonte principal de informação acerca das populações locais.” (2000: 231-232)*

Eles criaram os próprios bairros, como o Bairro “*Bandim*” em Bissau, como mostra este Mapa da Praça São José de Bissau em 1984, com a “*Tabanca dos grumetes*” perto da Fortaleza de S. José de Amura (vd. “Anexos no CD: J.10.”):



(Mapa adaptado e publicado pelo linguista J.-L. Rougé na sua tese de Doutoramento (1985): vd. “Anexos no CD: J.9.”)

O investigador Havik, J. Philip escreve que nesta aldeia ou “*Tabanca*”, como regra geral falavam-se o Crioulo, que era a língua franca (2000: 231, nota 22).

Os *grumetes* eram baptizados com nomes cristãos, mas vulgarmente conhecidos por alcunhas crioulas: vestiam ao modo ‘português’, viviam essencialmente do comércio atlântico e eram conhecidos com “*kriston*” no Crioulo Guineense:

*“A sua intervenção junto com os moradores muito contribuiu para a difusão do Crioulo da Guiné (o Kriol), mais acentuada depois da criação das ‘praças’ como Cacheu, Ziguinchor, Bissau e Geba no século XVI e XVII.”* (Havik, J. Philip, 2000: 232)

#### 1.3.2.1. Os “*Lançados*” e os “*Interpostos comerciais*”

Além das praças, onde havia uma certa administração política e militar que vigiava o cumprimento das ordens vindas da Corte dos Reis do Portugal, foram construídos os “*interpostos comerciais*”, mais ou menos à margem da lei, mas reconhecidos de facto, onde operavam os “*Lançados*”,

*“também designados de tangomãos, tangomaus, tangomangos, consoante a grafia utilizada.”* (Soares, M. J., 2000: 168)

Estes “*Lançados*” ou “*Tangomãos*” casam-se com mulheres africanas,

*“proximas das famílias reais, na ausência... de emigração de mulheres europeias para os Rios de Guiné”.* (Soares, M. J., 2000: 184-185)

Estas mulheres tinham também a função de intérpretes e são chamadas “*tangomãs*”, provavelmente com origem na palavra da língua árabe “*tarjuma*”, que significa “traduzir”: “*targuman*” eram os intérpretes das Embaixadas Europeias no Oriente nos séculos XIII-XV.

André A. de Almada lembra o grupo de 500 pessoas, chefiado pelos irmãos Bento Correia da Silva e Jordão Correia, na região dos Sapes (1964: 69). A estes comerciantes foi dado o apelido de “*Lançados*” porque

*“se lançaram pelo sertão adentro... Estes comerciantes brancos, parte apreciável dos quais era de origem judaica, familiarizaram-se com os pretos e as pretas, aprenderam as línguas do país, enriquecendo-as, por seu lado, com vocábulos da própria língua materna, a língua portuguesa.” (Rema, H. 1982: 73).*

E o investigador guineense Pinto Bull acrescenta:

*“Os lançados e seus descendentes tomavam como auxiliares para o comércio, autóctones, sobretudo, entre aqueles que se tinham convertido ao cristianismo... Dado o seu modo de viver, a sua adaptação ao costume do país e a sua grande influência junto dos autóctones - muitas vezes eram ligados maritalmente a famílias nobres locais - os lançados contribuíram bastante para a miscigenação, e foram veículos valiosíssimos, embora clandestinos, de aculturação nos dois sentidos. Pode-se afirmar que constituíram um factor positivo na formação do Crioulo, meio de comunicação entre os próprios lançados e os autóctones.” (1989: 71-73)*

A importância dos “Lançados” na formação do Crioulo Guineense consistiu sobretudo na sua capacidade de viverem à maneira africana, construindo as habitações, verdadeiros fortins cercados por paliçadas chamadas ‘*tabankas*’, segundo o vocabulário da língua Temne; casavam-se com mulheres africanas, chamadas ‘*tangomãs*’, nome que as distinguiu das outras mulheres africanas; este tipo de casamento foi o melhor processo para estabelecer relações de parentesco com os régulos e os fidalgos africanos, os ‘donos do chão’, que tinham a responsabilidade, ‘quase divina’, porque entregue pelos antepassados, de legalizar frente às comunidades africanas a criação duma nova aldeia, dentro do seu território.

Destas uniões maritais, condenadas pelas autoridades oficiais, mas apoiadas pelo “costume local respeitoso dos hóspedes” (Brooks, G. 1993: 38-39) e incrementadas pela cobiça das vantagens económicas ligadas ao tráfego comercial,

nasceram os ‘filhos da terra’. Estes, assim como as suas próprias mães, formaram uma classe social e cultural nova, obrigados a residir nas ‘praças’ porque, como me esclareceu, em 1976, o amigo Edikó, régulo da aldeia de Bijante, na Ilha de Bubaque, eram “indivíduos sem chão” e não bem aceites pela cultura tradicional africana, que não permitia miscigenação de sangue nas linhagens dos fidalgos com direito a possuir o chão da aldeia. Muitos deles contribuíram para formar a nova sociedade crioula das praças da Guiné, tão característica, mesmo depois da independência.

Segundo Honório do Couto,

*“os filhos da terra foram os primeiros falantes do Crioulo, pois com eles o pidgin português acima referido se nativizou.” (1994: 19).*

Maria João Soares (1996: 21) nota que o grupo dos “*Lançados*” até ao último quarto do século XVI é formado somente por indivíduos brancos, mas nos séculos XVI-XVII, começou a incluir também indivíduos pretos e mestiços. A nova classe dos comerciantes “moradores-armadores”, que fazia o comércio directamente da Ilha de Santiago, em Cabo Verde, para a Costa da Guiné, utilizava os “*Lançados*” como seus agentes e intérpretes junto dos povos africanos, porque eles conheciam as comunidades indígenas e davam informações sobre os produtos mais convenientes e lucrativos para ambas as partes.

Com o novo poder económico, os “*Lançados*” começam a criar relações de amizade e de entreajuda, unem-se e formam, como escreve Maria João Soares,

*“comunidades originais que vivem à margem das duas civilizações, europeia e africana, estabelecendo entre ambas trocas comerciais e contactos culturais muito amplos, numa verdadeira fusão que dá origem aos meios luso-africanos, precursores daqueles que viriam a ser os primeiros povoados da Costa da Guiné, que têm entre os seus pioneiros os lançados e tangomaus.” (1996: 23).*

#### 1.3.2.2. A passagem do “*Pidgin*” ao “*Crioulo*”

Nestas comunidades, onde a classe social dominante lusófona tinha como objectivos principais a expansão do comércio e a evangelização lusitana (é preciso



lembrar, conforme escreveu António Carreira (1982: 47-48), que todos os escravos eram instruídos e baptizados), formou-se um falar novo, chamado '*Pidgin*', no primeiro estágio quando não era ainda língua materna de nenhum dos seus locutores (Hall, R., 1966: XII).

Numa segunda fase, depois da formação das "praças", ao redor do fortim militar foram construídas as "palhotas" dos Africanos, empregados nos navios portugueses e noutros intermediários de comércio. Este grupo é obrigado a falar uma língua comum que não é mais o Português (a competência desta língua era limitada) nem o *Pidgin*, porque agora a comunicação deve responder a todas as necessidades da vida de cada dia, sendo também língua materna para as novas gerações da comunidade. O *Pidgin*, com o novo estatuto de língua materna, é já o *Crioulo*, quer dizer um meio de comunicação que no seu desenvolvimento tornou-se já língua materna de toda ou de uma parte da comunidade.

Essas novas comunidades eram constituídas pela classe 'socialmente dominante' dos Europeus (comerciantes, administradores, soldados e missionários, luso-africanos e "Lançados") cuja língua materna da maioria era o Português (a chamada língua de base), e pela classe mais numerosa dos 'dominados', os africanos (as "tangomãs" ou as esposas africanas dos Europeus, com os seus numerosos "filhos da terra", chamados afro-portugueses, os assimilados, os "grumetes" e outros ainda vindos das aldeias do mato), cujas línguas maternas (as chamadas línguas '*substratum*') pertenciam às línguas africanas da região (subfamílias Oeste-Africana e Mande) e cuja língua segunda era o *Pidgin* ou o *Crioulo-Português*.

As condições sociohistóricas específicas, como, por exemplo, os escassos contactos com Portugal, o número reduzido de locutores da classe dominante, com objectivos virados principalmente para as actividades comerciais e a evangelização-lusitanização, em oposição aos costumes considerados "pagãos" dos autóctones, foram alguns dos factores que obrigaram estas comunidades a viver autonomamente, nas margens das etnias africanas, aceitando sempre novos membros, harmonizando os vários códigos de comunicação dos seus locutores em função do *Crioulo Guineense*, produto e produção da nova cultura.

Jean Louis Rougé resume assim este processo:

*“E por isso, o sistema iria a pouco e pouco tornar-se mais complexo e (re)estruturar-se, alargar-se a outros domínios de aplicação, tudo isso tomando ainda uma maior amplitude quando as primeiras crianças foram educadas nessa língua. É esse processo de complexificação, de estruturação, de alargamento, que chamamos criouliização, pois o seu resultado é o surgimento dum crioulo, duma nova língua.” (1986: 38).*

#### 1.3.2.3. Documentos que atestam a presença do “Crioulo”

Desde o século XVI existem documentos históricos, atestando que os cidadãos africanos destas praças entendiam a língua dos Europeus, mas falavam o Crioulo.

André de Almada, cujo diário de bordo foi editado em 1594, fala dos “negros” de Cacheu “entendidos e práticos na nossa língua” (1964: 48). No ano 1696, o Bispo de Cabo Verde, Frei Vitoriano Portuense, por ocasião da sua segunda viagem à Guiné, relata uma frase em Crioulo, pronunciada pelo rei dos Papéis, Bocampolo Có:

*“O primeiro Rey Catholico desta ilha de Bissáo, mostrando huma extraordinaria alegria, daua mostras de grande consolação, e pera explica lla, tanto que recebeo o baptismo falou (contra o seu costume) esta palaura crioulla: ‘Agora mi esta sabe’.” (1696: 103).*

A propósito deste rei, o Bispo Vitoriano Portuense já tinha referido, por ocasião da sua precedente visita em 1694, que ele

*“entende muito bem a língua portuguesa, e podera falar o crioulo se quisesa; porém, entre todos aqueles reis gentios está introduzido por gravidade o falarem por intérprete ou chalona.” (1696: 69-70).*

Honório do Couto, comenta assim a citação:

*“Em síntese, Portuense mostra que já havia consciência de que o Crioulo era distinto do Português, de que não era mais uma mera ‘deformação’ dele.” (1994: 22).*

Conforme o historiador Mathias Perl, no século XVI, a língua que ele nomeia “*Português Crioulo*”, era considerada a língua do comércio na África Ocidental, utilizado também pelos Holandeses e Ingleses e começava a expandir-se nas outras partes da África e das Américas (1982: 12).

#### **1.4. Etapas do Crioulo Guineense**

Há dois períodos em que o Crioulo Guineense desenvolveu de maneira diferente: o período “antes da Independência” e o período “depois da Independência”, quando perdeu o estereótipo de “língua portuguesa mal falada” e começou a ser utilizado como a língua veicular do povo da Guiné-Bissau.

##### **1.4.1. O Crioulo Guineense antes da Independência**

Pinto Bull divide a história do Crioulo em quatro períodos:

###### **1.4.1.1. Séculos XV-XVIII: Praças de Cacheu, Farim e Geba**

Nesta altura, como testemunha Marcelino de Barros, o Crioulo Guineense estava já formado, formação esta que tinha acontecido antes da entrada dos Portugueses no território dos Papeis (séculos XVII-XVIII):

*“a grande e fundamental gestação do guineense estava feita e terminada, ou tinha tempo de estar, antes que a colónia portuguesa tivesse algum estabelecimento nas terras dos - pepeis.” (1897-99: 181)*

E Pinto Bull acrescenta:

*“Era o crioulo falado nas vilas então existentes, onde viviam os lançados e*

*os grumetes: De la Courbe faz referência ao crioulo de Cacheu dessa época, e cita Farim e Geba, como sendo centros importantes de comércio, onde os grumetes exerciam múltiplas actividades.” (1989: 78)*

#### 1.4.1.2. Séculos XVIII-XX (até 1915)

Compreende também o crioulo de Bolama, cidade fundada em 1793 e que foi a primeira capital da Guiné.

Pinto Bull, natural daquela cidade refere que Bolama

*“tinha, nos fins do século XIX, 3.730 habitantes, sendo 150 Europeus, cerca de 1.000 Mestiços e 2.580 Pretos.” (1989: 78)*

#### 1.4.1.3. Período 1915-1961

Época durante a qual existe um novo tipo de presença da administração Portuguesa e se dá a criação do PAIGC (Partido Africano para a Independência da Guiné e de Cabo Verde), que adoptou como língua veicular o próprio Crioulo Guineense.

Nas escolas, nos escritórios e nas igrejas o Crioulo Guineense é proibido, mas sobrevive na vida privada dos numerosos habitantes das "praças", na maioria analfabetos. Os centros mais importantes são Bolama-Bubaque, Bafatá-Geba-Gabú, Farim e Cacheu.

#### 1.4.1.4. O “Movimento de Libertação Nacional” (1961-1974)

A luta pela Independência foi o primeiro acto cultural pelo qual, nos diferentes grupos étnicos, se começou a desenvolver a percepção de que todos pertenciam a um grupo maior, o total da Nação (Scantamburlo, L., 1981: 15).

A comunicação foi facilitada pelo uso do Crioulo Guineense, a língua utilizada pelos responsáveis do Partido: membros de grupos étnicos diferentes tinham uma língua comum, fácil de entender e de falar também. Assim o Crioulo Guineense superou a fase de inferioridade face ao Português, tornando-se no principal meio de comunicação adequado entre os actores deste momento da história nacional. Face à nova cultura e às novas realidades, os locutores criaram ou fizeram empréstimos de vocábulos necessários para interpretar a nova realidade.

Duarte, Dulce Almada escreve:

*"No que respeita ao enriquecimento do Crioulo, sobretudo do Crioulo da Guiné, verificamos que, num espaço de poucos anos, um grande número de vocábulos, num domínio dado, entraram para o seu léxico. Esses vocábulos, ligados, de um modo ou de outro, à luta de libertação, eram antes desconhecidos para a maioria da população cabo-verdiana e guineense. Partido, libertação, mobilização, camarada, militante, responsável, colonialismo, fascismo, socialismo, democracia, revolução, unidade, independência, crítica, autocrítica, cultura, progresso, congresso, ministro, protocolo, embaixadas, etc., passaram a fazer parte do vocabulário comum de grande parte dos cabo-verdianos e guineenses, mesmo quando analfabetos ou semianalfabetos." (1978: 43)*

#### **1.4.2. O Crioulo Guineense depois da Independência**

Os acontecimentos mais importantes que têm ajudado o Crioulo Guineense a ser a língua veicular dos povos da Guiné-Bissau são:

- A Urbanização cada vez mais maciça
- A Democratização política
- A “Guerra civil de 7 de Junho de 1998”
- O Papel das Rádios

##### **1.4.2.1. A Urbanização**

Com o fenómeno da urbanização (vd. 1.1.1.2) a capital Bissau é o centro de maior afirmação do Crioulo Guineense: é a sede dos meios de comunicação e o ponto de convergência do poder económico, depois da liberalização do comércio e a conseguinte abertura de lojas e de mercados, onde a população do país pode finalmente encontrar muitos produtos de primeira necessidades, entre os quais o arroz, os tecidos, o sabão, as bebidas, e tantos outros artigos necessários para os diferentes ofícios, como os pedreiros, os carpinteiros, os mecânicos, etc.

A liberalização do comércio aumentou também a construção de pequenos centros turísticos e sobretudo a vinda de muitos imigrantes, em maioria comerciantes originários da Mauritânia, da Guiné Konakri e da Nigéria.

Todo isso tem contribuído para a afirmação do Crioulo Guineense. Hildo Honório do Couto e Filomena Embaló escrevem:

*“Nas cidades, a língua que se ouve nas ruas é quase sempre o crioulo. Em casa também só se fala crioulo, com poucas exceções... No pátio das escolas, no mercado, nos ‘night clubs’, nos estádios de futebol... só se fala crioulo...”*

*Regra geral, os estrangeiros que vão para a Guiné-Bissau, aprendem logo o crioulo em poucos meses. Contrariamente, o português podem nunca chegar a dominar completamente, nem mesmo depois de vários anos no país. É o caso, por exemplo de comerciantes libaneses ou de mauritanianos que depois de duas ou três décadas de residência no país não conseguem exprimir-se corretamente em português.” (2010: 50)*

#### 1.4.2.2. A Democratização política

Depois dos anos '90 a Guiné-Bissau, frente a realidade de grupos políticos clandestinos, entre os quais o *Movimento Bã Fata* iniciado por Helder Vaz em 1986, e a pressão das Instituições Internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, os quais declararam abertamente de preferir governos democráticos, e criticaram aqueles dirigidos ainda por Partidos únicos, a Guiné-Bissau aceitou a viragem democrática e legalizou alguns Partidos políticos.

Em 1994 foram feitas as primeiras eleições políticas democráticas e foi criada a primeira Assembleia Nacional Popular (ANP) com 100 Deputados, representantes de todas as Regiões e de quase todas as etnias.

Muitos debates dessa Assembleia começaram a ser transmitidos pela Rádio Difusora Nacional (RDN): a maioria das intervenções dos Deputados, originários de várias etnias e com conhecimentos limitados da língua oficial portuguesa, utilizavam o Crioulo-Guineense, a língua nacional do país, e até os Deputados, falantes da língua

portuguesa, escolhiam o Crioulo Guineense para transmitir a mensagem com maior eficácia e assim melhor ser entendidos pela maioria da população.

Até agora esta é a regra, como escrevem Hildo Honório do Couto e Filomena Embaló:

*“No parlamento a língua mais usada é o crioulo, mesmo porque há deputados que não conhecem o português ou que não têm domínio ativo nem mesmo do crioulo.” (2010: 50)*

#### 1.4.2.3. A guerra civil de 7 de Junho de 1998

O acontecimento que, a meu ver, contribuiu para difundir o Crioulo Guineense em todas as aldeias da Guiné-Bissau foi a guerra civil de 7 de Junho de 1998, que deu a oportunidade às duas Rádios das frentes opostas, a *Rádio Bombolom* a favor dos militares revoltosos do Gen. Ansumane Mané (sigla “*Djunta*”), e a *Rádio Difusora Nacional (RDN)* a favor do Governo legítimo do Presidente Nino Vieira (sigla “*Radiu*”), de transmitir durante onze meses todos os tipos de noticiários, informações, debates, discursos oficiais, boletins de guerra, etc. (vd. “Anexos no CD: B.1.”).

Hildo Honório do Couto e Filomena Embaló escrevem:

*“Hoje em dia, com o crioulo podemos nos fazer entender em qualquer tabanca do interior. Enfim, praticamente todo guineense tem pelo menos um domínio passivo dele. Como é voz corrente na Guiné-Bissau, ‘o crioulo não é língua de ninguém’ (de nenhuma etnia), portanto nenhuma delas vê nele uma língua estranha. A isso poderíamos inverter a formulação, dizendo que o crioulo é a única língua de todos os guineenses.” (2010: 50)*

#### 1.4.2.4. O Papel das Rádios

Antes de 1994 a única Rádio da Guiné-Bissau era a Rádio Difusora Nacional (RDN), que transmitia programas sobretudo nas duas línguas, o Português e o Crioulo Guineense, sem esquecer programas em algumas línguas nacionais: todos os “Noticiários” e os “Comunicados” mais importantes do Partido único, o PAIGC, eram transmitidos primeiramente em Português e logo depois traduzidos em Crioulo Guineense.

Como consequência das primeiras eleições democráticas de 1994, começam então a surgir timidamente algumas rádios privadas: em 1995 o jornalista José Rodrigues Santy foi o primeiro a pôr no ar a *Rádio Galáxia de Pindjiguiti*, logo seguida pela *Rádio Bombolom*, cujo fundador, Agnelo Regalla, em 1974 tinha o cargo de director da RDN. Em 1996 foi criada outra rádio privada, a *Rádio Mavegro*, financiada pelo senhor Jan Van Maanen, proprietário da Empresa Mavegro.

Hoje na Guiné-Bissau há cerca de 40 rádios: nesse grupo incluem-se a Rádio Difusora Nacional, as rádios comerciais ou privadas, as rádios financiadas por grupos religiosos, como a *Rádio Sol Mansi* (Católica), a *Rádio Luz* (Igreja Evangélica), a *Rádio Sensibilização* (estação islâmica), a *Rádio 'Nossa'* (Igreja Universal Reino de Deus ou IURD), e as emissoras comunitárias.

#### 1.4.2.4.1. As Rádios Comunitárias

No início do século XXI, algumas Organizações não Governamentais (ONG) da Guiné-Bissau começaram a receber ajudas financeiras para instalar outras Rádios Comunitárias nas diferentes regiões do país: as experiências positivas das Rádios Comunitárias noutros países da África Ocidental em conflito, como a Serra Leoa e a Libéria, tinham demonstrado a importância do diálogo e da comunicação como meio para começar a apaziguar os ânimos. Chama-se "*Rádio Comunitária*" a Rádio com estatuto especial, diferente das Rádios Comerciais, Privadas ou Estatais.

Ladislau Robalo e Carlos Schwarz citam o que estabelece a Associação Mundial das Rádios Comunitárias (AMARC):

*"Uma Rádio Comunitária não se identifica pela potência do seu sinal..., não procura o lucro mas sim servir a sociedade civil e prestar um serviço político fortemente mobilizador para influenciar a opinião pública, criar consensos..., enfim, construir a comunidade. Quando uma rádio promove a participação dos cidadãos e defende os seus interesses... quando a palavra de todos voa sem discriminações nem censuras, então essa é uma RÁDIO COMUNITÁRIA". (2003: 1)*

As Rádios Comunitárias são espalhadas por todos o país: as primeiras foram a *Rádio Djan-Djan* em Bubaque (Agosto de 1995) e a *Rádio Kassumai*, em S. Domingos



(Dezembro de 1995). De seguida foram criadas a *Rádio Lamparam* em Iemberém (1996), a *Rádio Titidjene*, em Suzana (1996) e a *Rádio Wakelaré*, em Contuboeil (1997). Em 2007 a REDECO (Redes de Médias Comunitários) listou as seguintes 20 Rádios Comunitárias:

Nº	NOME DA RÁDIO	SEDE	REGIÃO
1	Rádio Comunitária de Gabú (Rádio N°1)	Gabú	Gabú
2	Rádio Sintcham Oco	Gabú	Gabú
3	Rádio Colinas de Boé	Beli	Gabú
4	Rádio Comunitária de Bafatá (RCB)	Bafatá	Bafatá
5	Rádio Comunitária de Wakelaré	Contuboeil	Bafatá
6	Rádio Comunitária “Voz de Djalicunda”	Djalicunda	Oio
7	Rádio Comunitária Kassumai	São Domingos	Cacheu
8	Rádio Comunitária EVA	Suzana	Cacheu
9	Rádio Comunitária Tididjene	Suzana	Cacheu
10	Rádio Comunitária Viva de Bula	Bula	Cacheu
11	Rádio Comunitária Babok	Canchungo	Cacheu
12	Rádio Comunitária Uler Abandi	Canchungo	Cacheu
13	Rádio Comunitária Balafon	Ingoré	Cacheu
14	Rádio Comunitária Papagaio de Buba	Buba	Quinara
15	Rádio Comunitária Lamparan	Iemberém	Tombali
16	Rádio Comunitária Djan-Djan	Bubaque	Bolama-Bijagós
17	Rádio Comunitária Bijagós	Bubaque	Bolama-Bijagós
18	Rádio Comunitária “Ondas de Bolama”	Bolama	Bolama-Bijagós
19	Rádio Comunitária de Formosa	Formosa	Bolama-Bijagós
20	Rádio Comunitária “Voz de Quelelé”	Bissau	Bissau

O impacto destas Rádios Comunitárias é muito positivo: com o uso dos telemóveis as notícias são transmitidas e repetidas imediatamente pelas várias Rádios e sobretudo as mensagens são escritas e lidas em Crioulo Guineense, a língua padrão, que se enriquece diariamente, com inúmeros vocábulos, conforme as áreas de conhecimento.

Hildo H. De Couto e Filomena Embaló escrevem:

*“nos programas radiofónicos, seja a nível da estação oficial (Rádio Difusão Nacional) ou das rádios privadas (Pindjiguiti, Bombolom...) ou comunitárias, que têm proliferado pelo país nestes últimos anos, a presença do crioulo é preponderante, o que levou a Assembleia Nacional Popular a impor, em 2007, uma quota de 50% entre o crioulo e o português nas emissões da rádio.” (2010: 49)*

### **1.5. Escrita e normalização do Crioulo Guineense**

Desde 1987 o INDE (Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação), integrou o Projecto dos CEEF (Centros Experimentais de Educação e Formação) na sua estrutura para iniciar uma experiência de ensino bilingue nalgumas escolas do país com o objectivo, entre outros, de verificar a viabilidade do Crioulo Guineense como língua de ensino.

A dificuldade maior encontrada neste primeiro Projecto de ensino bilingue foi a falta de dois instrumentos didácticos adequados, a Gramática e o Dicionário, que orientassem os professores na difícil tarefa de utilizar o Crioulo Guineense como língua de ensino. Naquela altura foi editada uma listagem de palavras, que os professores experimentaram como não suficientes para enfrentar as dificuldades do dia-a-dia do Projecto.

Por isso no Projecto PAEBB (Projecto de Apoio ao Ensino Bilingue dos Bijagós), que se encarregou de continuar o ensino bilingue nas Ilhas Bijagós, antes de ser iniciado, tomou-se a decisão de se preparar e editar uma Gramática e um Dicionário bilingue, que têm vindo a revelar-se um válido apoio para os professores,

habitualmente-os a confrontarem-se e a contribuírem para a normalização do Crioulo Guineense.

É verdade que as línguas são criadas pelos seres humanos, sendo cada palavra falada no início por um indivíduo ou um grupo limitado de indivíduos, mas essa palavra deve ser aceite pelos outros, adaptada às regras já existentes ou apta a iniciar um processo de modificação. Uma nova palavra é aceite não somente quando tiver ligação com “a coisa” ou “o sentido” denotados, mas também quando concordar com o sistema linguístico já existente. Quando novos vocábulos entram por necessidade ou por criatividade, adaptam-se às regras do próprio sistema linguístico, nos níveis fonológico, morfológico, sintáctico e lexicológico.

Já tenho vindo a apresentar algumas mudanças a nível fonológico que o Crioulo Guineense tem enfrentado nos últimos anos, sobretudo como consequência dos numerosos empréstimos “*sic et simpliciter*” da língua portuguesa (vd. 2.3.4.2.2.): aqui queria falar do suporte que a edição da Gramática e do Dicionário tem dado para descobrir, a nível lexicológico, algumas regras estruturais que têm ajudado a escolher a forma mais correcta de uma palavra.

Com os estudos dos últimos oitenta anos (Merzagora, G., 1982: 4) os lexicólogos têm sugerido que o léxico duma língua é estruturado, apesar das variações e idiossincrasias, em comparação com o sistema morfológico e sintáctico; os lexemas são “unidades de significação autónomas”, mas com coerência interna; os fenómenos da criatividade lexical, da neologia por derivação e por composição (vd. 2.3.2.1. e 2.3.2.2.), evidenciam a presença duma certa estruturação.

Neste momento o Crioulo Guineense é uma língua entendida e falada por um povo multilingue, composto por várias etnias, cada uma com a própria língua, num ambiente onde o Português é a única língua oficial e continua a emprestar vocábulos em várias situações de comunicação, especialmente nos sectores “científicos e técnicos”:

*“A presente situação dos Crioulos é semelhante à situação das línguas Românicas na Idade Média e no Período do Renascimento: o vocabulário científico e técnico é limitado e deve ser enriquecido se o Crioulo tiver de cumprir o objectivo de emancipar-se dos domínios tradicionais para servir*

*todas as necessidades de comunicação da vida moderna.” (Bollée, A., 1991: 2872)*

Frente a uma tal complexidade de fenómenos do Crioulo Guineense moderno, os professores do PAEBB, adoptando-o como Língua de Ensino bem como o Português, devem possuir instrumentos adequados escritos para verificar a forma mais correcta de uma variante e analisar as alterações aos vários níveis linguísticos.

Com o Dicionário e a Gramática do Crioulo Guineense nas mãos, os professores têm tido a possibilidade de reflectir, por exemplo, sobre duas regras, entre outras, que afectam o léxico do Crioulo Guineense, a regra da “*harmonia vocálica*”, um fenómeno de assimilação vocálica pelo qual a escolha de uma vogal é determinada pelo ponto de articulação de outra vogal já presente no morfema lexical (vd. 1.7.1.), e a regra da “*epêntese*”, inclusão de uma vogal entre duas consoantes (vd. 1.7.2.).

## **1.6. Vantagens da escrita**

Andrea Bernadelli e Robert Pellerey, são os autores do livro, “*Il Parlato e Lo Scritto*” (“A Língua falada e a Língua Escrita”), que apresenta algumas reflexões sobre a complexa relação entre a língua falada e a língua escrita e as consequências introduzidas nas sociedades orais com a aceitação da escrita (Bernardelli, A; Pellerey, R.: 2002).

Na Introdução os dois linguistas escrevem:

*“Somente por meio da escrita os humanos têm começado a analisar, observar, reflectir sobre os sons que habitualmente pronunciavam e trocavam com os outros seus semelhantes.” (2002: 1)*

A introdução da escrita tem habituado as pessoas a criarem textos autónomos e não somente a pronunciarem discursos, como na oralidade, cuja existência tem a duração do acto da fala. Ao contrário, o texto escrito continua a sua existência, disponível para uma reflexão, para averiguar se o seu conteúdo tem sentido ou deve ser melhorado ou até eliminado. Através destas análises, a capacidade de raciocínio do

escritor é exercitada com novas provas, aperfeiçoando assim o mesmo pensamento racional.

Olson David R. chama a tudo isso a “técnica ensaística” que tem habilitado os primeiros escritores a produzir frases isoladas, para analisá-las, para reflectir sobre as consequências e implicações das mesmas, e para descobrir como o conhecimento expresso pela nova frase é mais avançado ou melhor formulado do que a frase precedente (Olson, D.: 1977).

Para além dessas consequências, que podemos classificar de individuais, enquanto afectam somente os escritores, foram apercebidas também consequências mais amplas que tiveram influência sobre aspectos de toda a sociedade.

Na Grécia antiga do século IV a.C., por exemplo, com o uso mais frequente e popular da palavra escrita (Bernardelli, A.; Pellerey, R.: 133) nasce uma nova e interessante reflexão sobre a maneira de educar e de fazer filosofia. De um lado temos Sócrates que reage negativamente à nova maneira de “sofismar”, própria dos Sofistas, os quais utilizavam a escrita para fazerem propaganda da própria maneira de filosofar, e que como consequência disso não aceitava nada de escrito. Do outro lado temos Platão, um dos seus discípulos, que escreve utilizando o género literário do Diálogo e do Mito, que podemos considerar como um compromisso entre a transmissão oral e a nova transmissão por meio da escrita: porém, no seu livro “*A República*”, Platão exclui os poetas do governo da cidade, com certeza porque os considerava transmissores de Mitos como no tempo da oralidade. Platão não era contrário à poesia como certame lúdico, mas como exemplo de uma educação cívica contrária à realidade. Eis dois parágrafos de Platão, no seu diálogo com Gláucon:

*“(607b) Aqui está o que tínhamos a dizer, ao lembrarmos de novo a poesia, por, justificadamente, excluirmos da cidade uma arte desta espécie. Era a razão que a isso nos impelia.*

*(608b) Repetiremos que não devemos preocupar-nos com esta poesia, como detentora da verdade, e como coisa séria... É um grande combate, meu caro Gláucon.... De modo que não devemos deixar-nos arrebatados por honrarias, riquezas, nem poder algum, nem mesmo pela poesia, descurando a justiça e as outras virtudes.” (Pereira, M. H. da Rocha: 473-474)*

O novo método seria amplamente adoptado por Aristóteles, com o seu pensamento filosófico, nascido da capacidade de reflectir e de fazer análises, como o uso da escrita vinha habituando.

Nessa cultura da escrita muda também a figura do mestre: o novo mestre é o filósofo e não o poeta ou o cantor dos poemas homéricos.

De acordo com Eric A. Havelock é a introdução do alfabeto fonético e a consequente formação de uma “capacidade analítica”, que tem ajudado essas transformações na sociedade: houve novas reflexões e mudanças não somente no campo da filosofia (Havelock: 1963), mas também noutros campos do conhecimento, como os do direito (Havelock: 1978) e da história (Goody, J; Watt, I.P.: 1963).

O alfabeto fonético permite escrever a frase pronunciada numa cadeia contínua e a palavra permanecer na página escrita: desta maneira o pensamento pode ser fixado como um objecto e analisado em todas as suas partes e significados. Por meio do alfabeto, a língua escrita é como um objecto, o objecto falado distinto e separado do sujeito que fala. Assim o sujeito pode conhecer melhor o objecto criado por meio da escrita, porque esse objecto pode ser examinado nas suas componentes de sons, frases, textos e discursos, um instrumento próprio dos humanos, que aprendem assim a habilidade metalinguística: não somente os humanos falam e criam palavras novas, como são capazes de reflectir sobre esse instrumento e explicar o seu funcionamento.

É também o nascimento de uma nova maneira de legislar e de reflectir sobre as leis, e uma maior habilidade para “explicitar o que é implícito”.

Goody e Watt escrevem:

*“O que a escrita tem favorecido é explicitar o que é implícito, o que permite à sociedade a possibilidade de ampliar as suas maneiras de agir, seja porque as contradições não evidentes tornam-se evidentes, obrigando os indivíduos a buscar novas soluções (ou também novas contradições), seja porque surgem relações e passagens mais exactas e definidas (...); assim essas novas formas de agregação tornam-se mais firmes numa sociedade mais complexa e, às vezes, mais anónima”. (1986: 204)*

Mas é sobretudo na maneira de pensar a história que assistimos a uma nova reflexão, entre o método histórico de Heródoto, cujas histórias, nem sempre escolhidas criticamente, eram escritas para serem proclamadas oralmente e imitavam ainda o género literário épico, e o novo método de Tucídides, mais crítico, que utilizava o cruzamento de dados e fontes diferentes, cujas histórias eram escritas para um grupo mais amplo de pessoas no presente e no futuro.

Agora, por meio da escrita os documentos históricos não podem ser mudados ou mesmo ignorados. Nasce assim um novo sentido da história, porque as pessoas têm instrumentos, “os documentos gravados por meio da escrita”, para confrontar listagens e tabelas como testemunhos do passado.

Jack Goody e Ian Watt analisaram esses dois períodos da sociedade, o período da cultura da oralidade e o da nova cultura da escrita. Para eles é como se existissem dois mundos diferentes e separados, às vezes em conflito: o mundo da oralidade que é gerador de Mitos, onde os documentos são tratados com a mentalidade e em função do presente e o mundo da escrita, onde os feitos podem ser arquivados para futuras análises e reflexões ou como testemunhos para as gerações futuras.

Acontece que nas sociedades da cultura da oralidade, o mesmo conteúdo de transmissão oral de feitos ou de genealogias é modificado e actualizado em função do poder dos novos grupos para garantir o equilíbrio e evitar conflitos. Um caso interessante apresentado pelos dois estudiosos, é o exemplo do povo Tiv, da Nigéria, cuja transmissão oral das genealogias estava sujeita a mudanças que reflectiam as novas relações de poder nos grupos: quando a Autoridade Administrativa inglesa, que tinha a documentação escrita de tais genealogias, as utilizavam para resolver as frequentes queixas entre os grupos étnicos, tais tabelas escritas nem sempre eram aceites pelo povo Tiv, que as considerava desactualizadas (Goody, J; Watt, I.P.: 1963).

Este é um dos exemplos mais significativos para reflectir sobre as consequências, nesse caso específico positivas ou negativas conforme os interesses dos grupos em conflito, que a introdução da escrita gera nas sociedades.

Exemplos similares foram encontrados pelo autor, no seu dia-a-dia, com a sociedade Bijagó da Ilha de Canhabaque, onde a primeira classe de Ensino Básico conseguiu ser concluída somente em 1979, apesar de uma senhora portuguesa, esposa de um oficial do Exército português, consciente do valor da educação escolar, tivesse

construído uma escola já em 12 de Agosto de 1945, na aldeia de Inorei, dedicada a São João Baptista (Rema, H., 1982: 634).

O que interessa, aqui, é apresentar as iniciativas e os resultados obtidos pelos professores do PAEBB quando o Crioulo Guineense atingiu a normalização necessária para ser o instrumento adequado do Ensino bilingue.

### **1.7. Algumas regras de representação escrita da língua oral**

No início não foi fácil habituar os professores a pôr por escrito textos em Crioulo Guineense e a fazer análises gramaticais sobre esses textos: alguns professores, especialmente os vindos das escolas superiores “Tchico Té” ou “17 de Fevereiro” de Bissau diziam que eles agora, já professores com diploma, eram obrigados a fazer ainda exercícios como quando tinham o estatuto de alunos.

Porém esse esforço de escrever textos em Crioulo Guineense tem sido o método mais adequado para eles melhorarem o próprio estilo e aumentarem os conhecimentos extralinguísticos. Pouco a pouco foram orientados a descobrir algumas regras da língua guineense, como por exemplo “a Regra da “harmonia vocálica” e a Regra da “epêntese”, e a reflectir sobre a melhor escolha entre duas ou mais variantes da mesma vedeta.

#### **1.7.1. Regra da “harmonia vocálica”**

No que diz respeito à regra da “*harmonia vocálica*”, somos confrontados com dois exemplos de empréstimo do Português: a forma mais correcta é a variante “*muskitu*” ou a variante “*miskitu*” (equivalente à palavra portuguesa “mosquito”)?

Foi escolhida a variante “*miskitu*”, por estar conforme à “harmonia vocálica”.

Porém no caso das duas variantes “*sirbintia*” e “*serbentia*” (equivalente ao termo português “serventia”), elas são válidas, por respeitarem ambas essa mesma regra.

Igualmente no que diz respeito a outra palavra de origem africana, cujo significado é [*introduzir horizontalmente uma estaca numa tapada*], as duas variantes “*tcukuli*” e “*tcokoli*”, são válidas.



### 1.7.2. Regra da “epêntese”

A variante mais correcta é “*tarbadju*” ou “*trabadju*” (equivalente à palavra portuguesa “trabalho”)?

Foi escolhida a variante “*tarbadju*”, por estar conforme à regra da epêntese.

O mesmo acontece com as variantes “*purmeru*” e “*prumeru*” (equivalente ao Português “primeiro”): a forma melhor aceite é “*purmeru*”, que segue a regra da epêntese.

Acontece porém que outros falantes, sobretudo alguns estudantes do ensino secundário e superior, utilizam também as duas formas aportuguesadas “*trabadju*” e “*prumeru*”. Perante tal comportamento linguístico, os professores do PAEBB dizem aos alunos que há duas variantes para a mesma palavra, ambas aceites.

Acontece também que há variantes que não são aceites pelos falantes: por exemplo entre as duas variantes “*purmesa*” e “*prumesa*” (equivalente ao Português “promessa”), a variante “*purmesa*” é pouco usada pelos falantes mais jovens.

Nesse e noutros casos podemos falar de escolha entre o “*Crioulo fundo*” (“basilecto”) e o “*Crioulo leve*” (“acrolecto”), como acontece também entre as duas formas “*matabitchu*” e “*pekenu almosu*” (equivalente ao termo português “pequeno almoço”), sendo “*pekenu almosu*” a forma do Crioulo leve, não aceite pelos defensores intransigentes da autonomia do Crioulo Guineense face ao Crioulo Guineense aportuguesado.

### 1.7.3. Processo de “desambiguação” e o “léxico aportuguesado”

Por vezes os professores do ensino bilingue são obrigados a reflectir sobre as duas variantes, do “Crioulo fundo” e do “Crioulo leve”, e a aceitar a nova variante “aportuguesada”, por se apresentar como um processo de “*desambiguação*”, quer dizer, fruto de uma maior riqueza lexical do Crioulo Guineense face às novas situações de comunicação.

Nestes últimos três anos, testemunhei as variantes “*bida*” e “*vida*” (equivalente ao Português “vida”): a variante aportuguesada “*vida*”, hoje é a única

aceite, continuando a antiga variante “*bida*” como forma homónima dos outros dois equivalentes do Português (“cobra-cuspidreira”, *n.*, e “transformar-se”, *v.*).

Como escreve Paul Imbs, as palavras escritas ajudam os utentes:

*“a interpretar correctamente o que dizem ou lêem, a dizer e a escrever correctamente e aceitavelmente tudo quanto querem fazer entender ou ler, por meio do uso mais adequado possível dos signos propostos pela língua.” (1971: XI-XII, tradução nossa)*

É evidente que o Crioulo Guineense escrito, permite perceber melhor o “Universo das palavras”, as quais unem-se com outras palavras e transmitem significados já estandardizados ou sugerem significados novos que o grupo e o tempo aprovam e memorizam, e depois utilizam às vezes com mais ou menos frequência, outras vezes raramente. Assim os professores são ajudados a tomar consciência dos problemas e dos processos da própria língua.

## CAPÍTULO II

### CARACTERIZAÇÃO LINGUÍSTICA DO CRIOULO GUINEENSE

Antes do desenvolvimento da linguística moderna, aceitava-se a opinião de que os Crioulos surgiram porque os escravos imitavam de maneira defeituosa as línguas dos Europeus (Giusti: 1992a: 57).

As características próprias do Crioulo Guineense, como o seu sistema verbal que privilegia mais a categoria “aspecto” do que a categoria “tempo”, as suas transformações fonológicas e morfo-sintáticas, e o desenvolvimento do seu léxico não encontram uma explicação suficiente para essa hipótese restritiva.

#### 2.1. O primeiro linguista do Crioulo Guineense

O Cónego Marcelino Marques de Barros (1844-1929), originário de Bissau, teve a sorte de ser escolhido para continuar os seus estudos em Portugal: em 1855 entrou no Real Colégio das Missões Ultramarinas, em Cernache de Bonjardim, onde completou os estudos filosófico-teológicos e foi ordenado sacerdote em 1866.

No mesmo ano o Padre Marcelino embarcou para a Guiné, onde desempenhou vários cargos: pároco em Bissau (1867), pároco em Ziguinchor com a responsabilidade também das comunidades de Bissau, Farim e Bolor (1867-1869), pároco de Bolor com a responsabilidade também da comunidade de Farim (1869-1870), pároco de Cacheu com a responsabilidade também das comunidades de Bolor e Farim (1870-73).

Depois destas experiências como pároco, foi nomeado Vigário geral da Guiné (1873-1885), ofício que lhe deu a possibilidade de visitar outras paróquias e praças do país, como Bolama, Geba e outras pequenas comunidades espalhadas ao longo dos Rios da Guiné.

Em 1877, na companhia do Padre António Inocência dos Santos, o Cónego Marcelino:

*“vai para diferentes ‘pontas’ ao longo do Rio Grande, onde realizou 146 batismos, cujos assentos se guardaram na Conservatória do Registo Civil de Bissau até aos nossos dias.” (Vicente, J. Dias, 1992: 419)*

Depois de um período de férias em Portugal, em 1878 regressou para a Guiné, onde trabalhou até 1885.

Em 1882 fez a proposta de abrir uma nova missão em Cacine, onde viviam grupos de portugueses e de cristãos. Mas o Governador Pedro Inácio de Gouveia, como escreve Vicente João Dias:

*“não foi do mesmo parecer, porque ‘estava em litígio o nosso direito sobre Nalú e Cassine’.” (1992: 424)*

Em 1883, o Cónego Marcelino editou em Bolama o jornal “Fraternidade”: uma folha de quatro páginas em 10.000 exemplares, com o objectivo de pedir ajuda financeira para os habitantes de Cabo Verde, que estavam a passar fome por causa da seca.

Vicente João Dias comenta:

*“Nela se verificam 41 pequenos artigos de muitas personalidades interessadas neste gesto de solidariedade cristã e humana. Não deixa de ser significativo, feito numa altura em que a separação política já estava consumada.” (1992. 425)*

De facto, em 18 de Março de 1879, o território dos “Rios da Guiné do Cabo Verde” foi dividido nas duas entidades “Cabo Verde” e “Guiné”, decretando finalmente a autonomia da Guiné.

É de lembrar aqui que a Diocese de Cabo Verde tinha sido

*“Erigida e reconhecida do padroado real por cedula consistorial e bulla de Clemente VII em 31 de janeiro de 1533 e bulla de 25 de agosto de 1536, abrangendo o archipelago de Cabo Verde e 350 leguas de terra continental desde o Gambia até ao rio de Santo André (cabo das Palmas), por corrupção o Sassandra das Cartas modernas inglezas, em 4° 57’ lat. N.”. (Comissão das Missões, 1882: 134)*

### 2.1.1. Estudos sobre o “*Guinéense*” publicados na *Revista Lusitana* (1897-1907)

Após o seu regresso definitivo a Portugal, Marcelino Marques de Barros conservou o gosto pela escrita e publicou os seus apontamentos e pesquisas feitas durante a longa estadia na Guiné.

O que mais interessa para o tema desta Tese, entre os numerosos escritos e publicações de Marcelino de Barros, são os seus artigos enviados à *Revista Lusitana*.

Esta revista, cujo primeiro número foi publicado por J. Leite de Vasconcelos nos anos 1887-1889, pode ser consultada no sítio do Instituto Camões (<http://cvc.instituto-camões.pt/bdc/etnologia/revistalusitana/>).

Leite de Vasconcelos, no “*Prologo*” apresentou como objectivo da *Revista Lusitana* a propagação dos bons métodos da Filologia e da Etnologia:

*“Sem o conhecimento da Philologia, é impossivel o estudo perfeito da grammatica, e por consequencia a comprehensão de uma das faculdades mais nobres do homem – a linguagem; sem o conhecimento da Ethnologia, muitos factos de litteratura e de historia ficão na sombra, e andaremos como que ás cegas, ignorando uma grande parte dos nossos caracteres e das nossas origens”. (1887-1889: 2)*

Eis os artigos de Marcelino Marques de Barros publicados pela *Revista Lusitana*:

- “*O Guinéense. Capitulo I. Tradições e ethnologia*” (1897-1899a, V: 174-181)
- “*O Guinéense. Capitulo II. Apontoados grammaticaes*” (1897-1899b, V : 271-300)
- “*O Guinéense. Capitulo II (continuação). Themas de syntaxe*” (1900-1901, VI: 300-317)
- “*O Guinéense. Capitulo III. Vocabulario português-guinèense*” (1902, VII: 81-96; 166-188; 268-282)
- “*O Guinéense. Capitulo IV. Textos em prosa e em verso*” (1907, X: 306-310)

Em todas estas obras Marcelino mostra o orgulho pela sua pátria e sobretudo pela língua veicular da Guiné, que ele designou como “*Guinéense*”.

De facto, reagindo ao artigo de Bertrand de Bocandé (1849: 77), que referia que o Crioulo Guineense não tinha palavras para exprimir as ideias abstractas, escreveu:

*“como se todo o systema de numeração, toda a engrenagem grammatical sobre a qual roda a elaboração da ideia e do pensamento, o mesmo vocabulário em summa, não fossem puras abstrações! – Ou eu ou elles nunca chegamos a comprehender o Guinéense.”* (1900-1901: 316)

Na sua análise sobre “*Themas de syntaxe*”, o mesmo Marcelino de Barros concluiu:

*“Como vimos, tudo se póde traduzir para o nosso dialecto, e ás vezes com vantagem para a clareza e eloquencia natural. – São por isso quasi que inteiramente inadmissíveis no guinéense as inversões artificiosas, as transposições, as locuções arrevesadas, pretenciosas, e quanta vezes inuteis, de syntaxe, chamadas anastrophes, hyperbatos, anacoluthias, tropos. – Das amphibologias defendem-se bem os guinéenses com as formas periphrasticas, circumloquios e uso frequente de pronomes, tal e qual como no ‘bantu’, no ‘mande’ e noutras linguas d’Africa.*

*Na poesia porém, tudo muda de figura! Nella, são tudo laconismos, reticencias, charadas, saltos de cavallo. Ideias e fórmulas grammaticas são por vezes impossiveis, e surpreendentemente arrojadas. Chegam ao ponto de sacrificar tudo, como na lingua mandinga, á procura de harmonia!... de rhythmo, de elegancia!”. (1900-1901: 316)*

#### **2.1.1.1. Vocabulário Português-Guineense**

Na apresentação desta obra, Marcelino Marques de Barros escreve:

*“Consta este capitulo, - se bem contámos – de 5:420 vocabulos crioulos da Costa da Guiné, entre os quaes se notam muitos que são portugueses, sobretudo technicos, usados no nosso dialecto com pouca ou nenhuma alteração apparente, taes como: ‘gonorreia’, ‘plaina’, ‘carlinga’, ‘escovens’,*

*‘nornordeste’: mais cinco ou sete de caboverdiano como: ‘dóxe’, ‘tróchàda’; dois da lingua inglesa, ‘nórr’, ‘compás’; dois da lingua francesa, ‘liberté’, ‘gratuîtes’. Além disso podemos extremar mais de um cento de termos usados pelas tribus indigenas Mandinga, Pepel, Fulupo, Bijagó, Fula, Banhun, Jalofo e varios outros de origem incerta ou ignorada como: ‘bútua’, ‘nhambabo (bàbú)’.*” (1902: 81)

O estudo é precioso para qualquer análise diacrónica do Crioulo Guineense a partir do século XIX. O mérito do Marcelino Marques de Barros, que era poliglota (até preparou um “Specimen de um vocabulário das linguas da Guiné portuguesa para estudos comparativos das linguas” com 50 vocábulos em seis línguas, isto é “Portuguez, Mandinga, Biafada, Fula, Balanta, Bujagó”, publicado pelo *Boletim da Sociedade de Geografia de Lisboa* em 1882: 726-727; vd. “Anexos no CD: G.8.”) e que viveu 18 anos na Guiné-Bissau como padre e estudioso, viajando por quase todas as ‘praças’ do país, foi o facto de ter provado aos seus amigos intelectuais a possibilidade de escrever o Crioulo Guineense, propondo que,

*“sendo o crioulo a simbiose de português e das línguas negro-africanas da Guiné, deve ser designado por o ‘guineense’.”* (Bull, P., 1989, 99)

O Vocabulário de Marcelino de Barros foi-me de grande ajuda na escrita do primeiro “Dicionário Criol-Italiano” (Scantamburlo, L., 1975). Com a colaboração do catequista da Missão Católica de Bafatá, o senhor Domingos, que era cego e tinha muito tempo livre, tive a oportunidade de comparar cuidadosamente todas as vedetas do Vocabulário publicado em 1902 pela *Revista Lusitana*, com o Crioulo falado pelos habitantes de Bafatá naquele período de Julho-Agosto de 1975, quando me desloquei para esta cidade, com o objectivo de aprender esta língua. Encontrei também a ajuda do catequista Laurindo Medina, da Missão Católica de Farim, e da professora de posto em Bubaque, Angélica Banca, que falavam outras variantes do Crioulo Guineense. Na *Gramática e Dicionário da língua Criol da Guiné-Bissau (Cgr)*, o Vocabulário do Cónego Marcelino foi o ponto de partida para a composição do “Dicionário Português-Crioulo” (Scantamburlo, L., 1981: 115-252).

### 2.1.1.2. Textos em Prosa e em Verso

A vasta obra literária de Marcelino de Barros, além das numerosas cartas enviadas aos Padres do Colégio de Cernache de Bonjardim e ao Bispo de Cabo Verde (Vicente, J. Dias, 1992: 469-470), ou dos estudos etnográficos (Barros, M. M. de, 1882: 707-724), achei necessário listar aqui alguns dos numerosos contos e cantigas escritas em Crioulo Guineense e traduzidas em Português.

Muitos desses contos e cantigas foram publicados no livro *Litteratura dos Negros. Contos, Cantigas e Parabolas* (Barros, M. M. de, 1900) e dois desses contos encontram-se nos seus artigos publicados pela *Revista Lusitana*.

#### 2.1.1.2.1. Sete “histórias” ou “contos”

Das cinco histórias publicadas no livro *Litteratura dos Negros, Contos, Cantigas e Parabolas* duas são contos mandingas, escritos em Português com várias palavras da língua mandinga: “A noiva da serpente” (1900: 3-12) e a “Historia de Sanhá” (1900: 19-33).

As outras três histórias estão escritas em Português com a tradução em Crioulo Guineense: “O Rei Djambatúto” (1900: 67-70), “O lobo e o carneiro” (1900: 105-107) e “O jugudi e o falcão” (1900: 108-111).

Na *Revista Lusitana* foram publicadas duas histórias: a primeira, com o título “*Tris golós*” (Os três gulosos), escrita em Crioulo Guineense e traduzida em Português (1907, 307-310). A outra, com o título “fabula do Filho prodigo” (1897-1899b: 284-287) é a famosa parábola do Evangelho de Lucas (15, 11-32) e foi escrita em “*Dialecto da Ilha de St. Iago*” e em “*Dialecto da Guiné*”.

É uma comparação que Marcelino de Barros faz entre o Crioulo Guineense e o Crioulo de Cabo Verde da Ilha de Santiago, que para ele é o Crioulo principal de Cabo Verde:

“Assim como, com o termo GUINÉENSE, reunimos numa só palavra os dialectos da Guiné, assim tambem, com o CABOVERDIANO, significamos o dialecto da ilha de S. Tiago, por ser o principal e o mais interessante de todo o archipelago.” (1897-1899: 281)



#### 2.1.1.2.2. Cantigas e Poesias

As numerosas cantigas e poesias foram publicadas no livro *Litteratura dos Negros, Contos, Cantigas e Parabolas*: são escritas em Crioulo Guineense e traduzidas em Português, com explicações etnográficas e outras de carácter mais geral, para uma melhor compreensão do texto. Às vezes, o autor escreve, no rodapé das páginas, algumas anotações para explicar as origens africanas de algumas palavras ou regras gramaticais, com o objectivo de mostrar a originalidade do Crioulo Guineense.

Apresento, aqui, seis dessas cantigas ou poesias:

##### 2.1.1.2.2.1. “*Sumá*” ou “Canto marítimo” (1900: 35-36)

Apresentando a cantiga de “*Sumá*”, uma mulher que “n’um momento de allucinação atirou com o filho ao mar”, Marcelino de Barros aproveita para dar esta explicação do morfema crioulo “*ca*”, que é a marca de negação das formas verbais:

*“ca, particula negativa d’origem ‘Bantu’. A opinião do dr. H. Chuchardt, professor de uma universidade de Austria resume-se n’estas palavras: ‘I believe that it is of the African language’. O Mande tem a negativa **cana**, tambem achada pelo mesmo notabilissimo professor.” (1900: 35, nota 1)*

##### 2.1.1.2.2.2. “*Malan*” ou o “Canto de uma escrava” (1900: 36-38)

O autor dá esta explicação do nome “*Malan*”:

*“Por natural sentimento de dignidade a cantadeira não dá a si mesma o tratamento aviltante de escrava, mas de **malan**, que na lingua Mandinga significa estrangeiro.*

*É para notar que não são raras as vozes africanas que enriquecem o creoulo da Guiné – legitimo dialecto romanico portuguez, ainda hoje mais conhecido no estrangeiro que em Portugal.” (1900. 37, nota 1)*

##### 2.1.1.2.2.3. “*querê, querê, condon*” ou “Amores, Amores” (1900: 38-39)

Interessante é a comparação que o autor faz entre o conteúdo filosófico da cantiga crioula, traduzida com o título “Amores, Amores”, e uma poesia de João de Deus:

*“Amor gerou demanda, / Amor gerou matança. / Só n’aquelles que se amam / reina perfeito amor / – ‘abós dôç **condon**’.*

*Muito conhecida é aquella espirituosa e picaresca lyra de João de Deus que começa assim:*

*‘Não sou tão tola / Que caia em casar; / Mulher não é rola / Que tenha um só par’.*” (1900: 39)

#### 2.1.1.2.2.4. “*Nha Menino*” ou “*O meu Menino*” (1900: 53-65)

Nesta cantiga o autor aproveita para explicar a origem da palavra “*blanha*”:

*“O texto diz **blanha**, em Pepel, e significa o mesmo que arrozal ou alagamento.”* (1900: 60, nota 2)

#### 2.1.1.2.2.5. “*Nharambá*” ou “*Nharambanas*” (1900: 71-85)

O autor, além da tradução em Português, dá amplas explicações nessa língua, com o título “*Nharambanas*” (1900: 74-85) sobre o significado desta cantiga de uma vendedeira de “*cuscus*” e apresenta outras imitações de “*Nhambaranas*” no capítulo “*Appendice*” (1900: 86-90). No final do “*Appendice*”, é explicada a maneira de preparar este “*cuscus*”, um bolo de arroz ou de milho, cozido “*por meio de uma machina de vapor*” (1900: 92).

Marcelino de Barros acrescenta também uma notícia respeitante à região de Dandum (vd. 1.3.2):

*“‘Dandu’, é o grito de guerra dos grumetes da casa Barros, de Bissau. - Nunca nos souberam dizer a razão porque preferiram este nome a qualquer outro.*

***dandú** é uma vasta região no reino Mandinga, que se estende até à margem esquerda do Geba perto de Gole e de Chime, e foi onde o primeiro portuguez, que se estabeleceu na Guiné, teve uma ‘casa grossa’ a que os indigenas deram o nome de **can-senhor**, ‘a casa do Senhor’.*” (1900: 78-79, nota 1)

2.1.1.2.2.6. “*Morèno*” ou “Moreno” (1900: 112-114)

- “*Bendε-m*” ou “Vendei-me senhor” (1900: 115-116), é a “Cantiga de uma infeliz escrava”: a cantiga, traduzida em Português, tem algumas informações sobre o balaio:

“*O balaio, com o pilão e o ‘pão de pilar’, completa o número dos tres instrumentos empregados na limpeza do arroz e na fabricação de farinha.*” (1900: 117)

## **2.2. Originalidade do Crioulo Guineense**

Hoje, o Crioulo Guineense é reconhecido como uma língua “*sui generis*”, composta por um léxico derivado em cerca de 80% da língua portuguesa e uma estrutura gramatical africana: os locutores aproveitaram-se do léxico da língua base, o Português, utilizando a estrutura gramatical das próprias línguas africanas e com categorias semânticas específicas do universo cultural dos seus locutores (Manessy, G., 1995: 18).

Neste processo de criouliização, os locutores, por causa da competência reduzida da *língua base*, o Português, foram obrigados a reinterpretar as regras gramaticais, utilizando a competência linguística da própria língua materna e a adoptar a estratégia de usar o menor número de regras gramaticais sem comprometer a eficácia do sistema de comunicação. Muitas vezes as regras gramaticais têm estado dependentes dos sistemas linguísticos das *línguas de substrato*, quer dizer, das línguas maternas dos locutores.

### **2.2.1. Características gerais do Crioulo Guineense**

Durante o processo da criouliização, os locutores africanos das novas comunidades das “Praças” formaram um novo sistema linguístico eficiente e económico, autónomo e diferente de todos os outros sistemas das línguas presentes no território.

Apresento, aqui, algumas das estratégias adoptadas nesse processo:

2.2.1.1. A redução do número de “*traços fonológicos distintivos*”, especialmente os que são difíceis de realizar ou difíceis de perceber, como “as variações tonais” (Manessy, G., 1995: 49).

2.2.1.2. A preferência pelas “*sílabas abertas*” do paradigma /CVCV/.

Verifica-se a tendência para a silabação /CVCV/, que privilegia a “*alternância regular vogal/consoante*”. Para isso, como na forma /foronta/, derivada do Português “afrontar”, recorre-se à “*epêntese*”: intercala-se uma vogal para desfazer o grupo consonântico da língua base.

Conforme escreve Willy Bal,

*“CV é a estrutura básica da sílaba e a única que é universal; ela apresenta o máximo contraste e, portanto, permite a articulação mais nítida da mensagem.” (1979: 135)*

2.2.1.3. A substituição das “*frases sintéticas*” pelas frases “*analíticas*”.

2.2.1.4. O uso frequente da “*parataxe*”, definida pelos linguistas Robert Galisson e Daniel Coste, como a

*“Construção sintáctica, também chamada «justaposição», que consiste em justapor frases (proposições) sem indicar, por meio de um instrumento de coordenação ou de subordinação, a relação de dependência que pode existir entre elas. Ex.: chovia, fiquei em casa.” (1983: 547)*

2.2.1.5. O não uso da “*forma passiva*”: o Crioulo Guineense, quando o agente é conhecido, prefere usar a forma do transitivo, com o paciente sujeito (Scantamburlo, L., 1999: 166).

2.2.1.6. A preferência para “*as formas não marcadas*” do verbo (usualmente a forma do infinitivo) e do nome (o masculino singular).

2.2.1.7. A escolha das formas lexicais “transparentes”, ou seja daquelas que transmitem, sem ambiguidade, a imagem da realidade.

Por exemplo, no Crioulo Guineense, o peixe “*Sepia Officinalis*” tem a forma “*pis tinta*” (peixe tinta), pelo líquido de cor escura contido no seu corpo (o equivalente Português é “choco”).

2.2.1.8. Uma mesma forma lexical pode desempenhar várias funções, na cadeia sintagmática: função de substantivo, de adjectivo, de verbo e de advérbio.

## **2.2.2. Características do Crioulo Guineense a nível fonológico, morfossintáctico e lexical**

Durante a composição do Dicionário bilingue Guineense – Português, uma análise atenta tem revelado vários vestígios da complexidade deste processo e da sua originalidade africana.

Apresento, aqui, alguns desses exemplos nos três níveis:

- fonológico
- morfossintáctico
- lexical:

### **2.2.2.1. O nível fonológico**

2.2.2.1.1. O sistema das “vogais” privilegia, como regra geral, o paradigma das línguas africanas com cinco fonemas: /a/, /e/, /i/, /o/, /u/.

2.2.2.1.2. A “nasalidade das vogais”, característica do sistema da língua portuguesa, desaparece.

Os locutores utilizam o próprio sistema fonológico: de facto está presente o fonema nasal velar /ŋ/, específico das línguas Oeste-Atlânticas presentes no território.

#### 2.2.2.2. O nível morfossintático

2.2.2.2.1. A forma do “causativo”: [Verbo + *nt/nd* + Vogal], com a harmonização da vogal com a última vogal do tema (vd. 2.3.2.1.4.). Eis alguns exemplos: /*tciga~tciganta*/ (chegar / fazer chegar); /*firbi~firbinti*/ (ferver / fazer ferver); /*djungu~djunguntu*/ (dormitar / fazer dormitar).

Parece que esta forma deriva dos verbos com significado causativo da língua portuguesa (ex. “amamentar”) e da forma sintática do causativo presente nas línguas de substrato, especialmente na língua Mandinga (Khim, 1980: 192; Rougé, 1986: 42).

Há, aqui, um exemplo que demonstra como a forma da língua base, no nosso caso a língua portuguesa, tem encontrado um ambiente produtivo na competência linguística dos locutores das línguas de substrato.

2.2.2.2.2. O sistema verbal privilegia mais a categoria do “*aspecto*”, que representa a duração, o desenvolvimento, o início ou o acabamento duma acção (aspectos iterativo, progressivo, incoativo, resultativo, etc.) do que a categoria do “*tempo*” (passado, presente e futuro).

Outra característica do Crioulo Guineense é o uso das formas lexicais, em vez das formas flexionadas, para indicar os aspectos, os tempos e os modos do verbo: o lexema verbo é muitas vezes prefixado (e às vezes sufixado) morfema que tem a função de “*auxiliar*”.

Há também a oposição entre verbos de “acção” e verbos de “estado” (Manessy, G., 1995: 216): de facto o morfema /*na*/, marca da categoria “aspecto”, surge como prefixo somente nos verbos de “acção”.

2.2.2.2.3. A maneira de indicar o “*comparativo de inferioridade*”: o Crioulo Guineense antigo prefere mudar os dois termos de comparação e exprimir a mesma ideia por meio da forma do comparativo de superioridade. Isso acontece também com as línguas africanas de substrato. Certamente isso é devido a uma maneira diferente de conceber a comparação (Manessy, G., 1995: 240-241).

2.2.2.2.4. A marca do género dos nomes é realizada através do “*decalque*”, um empréstimo particular onde a equivalência se mantém somente ao nível do significado, sendo o significante uma forma traduzida da outra língua. Por exemplo, o Crioulo Guineense acrescenta as palavras “*matcu*” e “*femia*” para indicar o género masculino e feminino dos nomes das pessoas, dos animais e das plantas. Um processo sintáctico que está presente nas línguas da Guiné-Bissau: o Crioulo Guineense mantém o significado, mas pede emprestado o significante “macho” e “fêmea” ao Português.

### 2.2.2.3. O nível lexical

É sobretudo a nível do léxico que o Crioulo Guineense apresenta uma capacidade, sempre em aberto, de fazer empréstimos e de criar neologismos. Este tipo de criatividade lexical depende do ambiente sociocultural e linguístico dos locutores e demonstra como as línguas africanas de substrato têm tido um papel importante na formação do Crioulo Guineense (Muysken, P.; Smith, N.: 1986).

Eis alguns exemplos que revelam a presença das línguas Africanas no léxico do Crioulo Guineense:

2.2.2.3.1. O “*redobro*”, que consiste na repetição de uma palavra inteira ou de uma das suas partes, é um fenómeno bastante produtivo para formar novas palavras com significados parcial ou totalmente diferentes. “*Gosi-gosi*” significa “agora mesmo” e a sua base “*gosi*” tem o significado da palavra “agora”; “*Kinti-kinti*” significa “rapidamente” e a sua base “*kinti*” tem o significado da palavra “quente”.

2.2.2.3.2. A “*transformação semântica*”, por exemplo, da lexia /*di kor*/: é uma lexia complexa resultante de um empréstimo da língua portuguesa, cujo equivalente “de cor” sofreu, no Crioulo Guineense, uma transformação semântica interessante. Na língua portuguesa “de cor” significa, quando referido a um ser humano, “uma pessoa de pele escura ou não pertencente à raça branca”. Em Bissau, a frase “*di kor*”, ao contrário, indica a pessoa cuja cor da pele não é escura.

Eis outros exemplos de “*transformação semântica*”:

2.2.2.3.2.1. No “*campo do parentesco*” há o termo “*dona*” que no português arcaico significava também ‘avó’: no Crioulo Guineense é utilizado para indicar não só os avôs e as avós, mas também o sogro e a sogra, os tios-avôs e as tias-avós, etc., conforme a classificação de parentesco dos povos africanos da região.

2.2.2.3.2.2. No “*campo do mundo animal e vegetal*” os termos “*fidju*” (Português ‘filho/a’) e “*padi*” (Português ‘parir’), comumente utilizados para os seres humanos ou para o mundo animal, no Crioulo Guineense são utilizados também para o mundo dos vegetais: isso reflecte certamente a classificação ontológica dependente da filosofia dos povos da região, que consideram o mundo dos animais e dos vegetais com ligações muito estreitas enquanto participantes da mesma força vital, o “*Muntu*” da filosofia Bantu (Tempels, Placide: 1945).

2.2.2.3.2.3. Por último há o campo muito rico da “*Religião*”:

2.2.2.3.2.3.1. O termo guineense “*iran*”, (derivado provavelmente da língua bijagó ‘*erande*’, com o significado de ‘espírito inferior a Deus’), indica todos os símbolos e seres da Religião Tradicional Africana (RTA), com a conotação de inferioridade no que diz respeito à Religião Cristã. Apesar de não ser certamente o único motivo, o uso do termo redutivo “*iran*” tem influenciado a incapacidade dos cristãos e dos muçulmanos de dialogarem com o mundo da Religião Tradicional Africana e de perceberem todas as suas distinções entre Deus e as categorias dos antepassados e dos outros espíritos.

É curioso o que aconteceu ao Padre Baltasar Barreira, missionário jesuíta nos “Rios da Guiné do Cabo Verde”, no início do séc. XVII, quando pede a um dos chefes da Serra Leoa, Massacander, de aceitar o baptismo. O chefe hesita, continua a dar hospedagem ao Padre Barreira, mas, como escreve Havik Philip, Massacander

*“se decide pela recusa de destruir os ídolos entretanto exigido por Barreira argumentando que ‘não podia acabar consigo queimar o seu pai e seus progenitores’.” (2000: 245)*



2.2.2.3.2.3.2. Significativo é também o facto da palavra “*ronia*” (para indicar as cerimónias religiosas dos ‘povos do mato’) derivada do adjetivo português ‘erróneo’ (falso), o que denota claramente o que os locutores do Crioulo Guineense pensavam da religião dos outros.

Temos duas testemunhas escritas daquela época: a de André Almada (“*Nem por isso deixam de terem erronias e ritos.*”, 1594: 335) e a de Francisco De Lemos Coelho sobre as cerimónias dos Banhuns (“*Religião não tem algũa mais que hûas chinas em que fazem algûmas erroneas “palavras de criolu de Cachêu*”, 1669: 153).

### **2.3. Composição do léxico**

O Dicionário bilingue Guineense-Português, editado em Novembro de 2002, tem 10.568 “entradas” (vd. “Anexos no CD: D.1a. e D.1b.”). As maiorias destas “vedetas” são derivadas do léxico da língua base, o Português.

Numa contagem feita manualmente, as vedetas com étimos das línguas africanas são 1.073, o que dá uma percentagem aproximada de mais de 10%. Entre as línguas de substrato, a língua mandinga é aquela que mais tem contribuído para a formação do léxico do Crioulo Guineense.

Numa análise global do Crioulo Guineense a influência das línguas africanas verifica-se sobretudo nas regras gramaticais, especialmente no sistema verbal, e nas mudanças semânticas que muitas palavras testemunham: os signos linguísticos foram afectados quer ao nível da forma quer ao do conteúdo.

De facto o léxico não é uma simples listagem de signos, apesar de esta ser uma das primeiras imagens que os dicionários de língua sugerem, mas consiste também “numa lista de regras” (Basílio, M., 1980: 14). Quando uma palavra nova entra no léxico duma língua é sujeita a restrições e condicionamentos impostos pelas palavras já existentes sobretudo pelos sistemas fonológicos e morfológicos. Se a palavra não se adapta ao sistema existente, a nova palavra não é aceite ou então cria uma mudança no próprio sistema.

Alguns empréstimos do Crioulo Guineense moderno, como por exemplo “*beju*” (beijo), “*cha*” (chá), “*fixa*” (fixar), “*zinca*” (zincar) têm obrigado a

reestruturar o sistema fonológico, acrescentando respectivamente outros fonemas do Português, um processo ainda em aberto por meio de novos empréstimos, conforme as novas áreas de conhecimento, como será verificado mais adiante (vd. 2.3.4.2.).

No campo da semântica temos a regra da “*coerência semântica*”: por exemplo no Crioulo Guineense o verbo “*djubi*” (olhar) não pode realizar-se com a forma do acusativo indirecto /*djubinti*/ (“fazer olhar”) pela regra da coerência semântica, enquanto que o verbo base tem o sema [*acção do indivíduo*]; para os locutores guineenses seria incorrecto obrigar uma pessoa a fazer uma acção contra a sua vontade.

O sistema gramatical do Crioulo Guineense está, hoje, perfeitamente estruturado; novas necessidades comunicativas têm levado o léxico a renovar-se e a desenvolver-se. Como foi mencionado anteriormente, os fenómenos do urbanismo, as relações com as várias línguas da Guiné-Bissau, a chegada da modernidade tecnológica, a democratização política e a globalização têm constituído também um estímulo para este desenvolvimento do léxico.

A chamada pobreza lexical dos Crioulos, muito proclamada nos estudos do século passado, é somente uma característica derivada do uso da língua em determinados ambientes (a esfera familiar e íntima) e excluída dos ambientes públicos da vida sociopolítica e económica.

Hoje que o Crioulo Guineense tem o estatuto de língua nacional, parte do léxico antigo, chamado “*fundu*”, está a envelhecer e a desaparecer, deixando espaço livre ao léxico mais moderno, o chamado “*lebi*”, com os seus numerosos *neologismos*, falado sobretudo pelas novas gerações de locutores, a maioria dos quais estão escolarizados.

Distinguem-se, em geral, dois tipos fundamentais de neologia: uma *neologia de forma* e uma *neologia semântica* ou *de sentido*. No seu Dicionário de linguística, Jean Dubois comenta:

*“A neologia de forma consiste em criar... novas unidades; a neologia de sentido consiste em empregar um significante que já existe na língua considerada, conferindo-lhe um conteúdo que ele não tinha até então - que esse conteúdo seja conceptualmente novo ou que tenha sido até então expresso por outro significante.” (1993: 430)*

Apresentamos aqui, quatro grandes tipos de neologia:

- a neologia de forma
- a neologia sintagmática
- a neologia semântica
- a neologia por meio de Empréstimo

### **2.3.1. Neologia de forma**

Relativamente a este tipo de neologia, o Crioulo Guineense apresenta “*o redobro da vogal tônica*” e a categoria dos “*adjuntos de intensidade*”.

2.3.1.1. “*Redobro da vogal tônica*”: a vogal é pronunciada com mais intensidade e com uma entoação mais alta. É a maneira, bastante comum também nas línguas de substrato, para dar ênfase e, às vezes, acrescentar o grau superlativo do adjectivo. Eis dois exemplos:

2.3.1.1.1. “*preetu*” da palavra “*pretu*” (“preto”), com o significado de “muito preto”.

2.3.1.1.2. “*braanku*” da palavra “*branku*” (“branco”), com o significado de “branquíssimo”.

2.3.1.2. “*Adjuntos de intensidade*”: são palavras que derivam das línguas de substrato. Às vezes podem ser comparadas com as onomatopeias, definidas pela Gramática de C. Cunha e de L. Sintra,

“*palavras que procuram reproduzir aproximadamente certos sons ou certos ruídos.*” (1984: 116)

Como a categoria dos advérbios, os adjuntos de intensidade são modificadores de substantivos, adjectivos ou verbos com as duas funções, a de *[especificar o significado ou sentido]* e a de *[marcar o grau superlativo]* ou a *[intensidade máxima do processo]*. Diferentemente dos advérbios eles não têm mobilidade e seguem a palavra que modificam.

2.3.1.2.1. *Unidades lexicais com a função de especificar o [significado do coocorrente]:*

*buk: kume buk* (comer depressa/completamente)

*din: kudi din* (responder como o som duma campainha)

*fap: da bofetada fap* (dar bofetadas com a mão cheia)

*fas: ianda fas* (andar depressa)

*fat: entra fat* (entrar de improviso)

*fep: kema fep* (queimar completamente)

*fis: sai fis* (sair com delicadeza / o sair de um objecto fino)

*fit: pasa fit* (ultrapassar com velocidade)

*fup: sai fup* (o sair de um objecto de tamanho grande)

*fut: sai fut* (o sair de um objecto de tamanho pequeno)

*kenkeren: san kenkeren* (estar novamente de boa saúde / estar muito bem)

*mip: sukuru mip* (escuridão intensa)

*tip: sukuru tip* (escuridão intensa e silenciosa)

2.3.1.2.2. *Unidades lexicais com a função de marcar [o grau superlativo] ou [a intensidade máxima do coocorrente]:*

*fandan: branku fandan* (a cor branquíssima)

*iem: fria iem / kala iem* (muito frio / muito silencioso)

*iep: mar fria iep* (mar muito calmo)

*iop: modja iop* (muito molhado, como “estar a pingar”)

*kan: seku kan* (muito seco)

*kun: intci kun* (estar completamente cheio)

*mus: mindjer taka mus* (a mulher está muito gorda)

*nok: pretu nok* (de cor muito preta)

*potok: moli potok* (as coisas muito amolecidas, como a lama)

*pus: limpu pus* (muito limpo)

*putcuk: susu putcuk* (muito sujo)

*tcep: banana mela tcep* (a banana é muito doce)

*tep: intci tep* (estar muito cheio, até ao limite máximo)

*tok: risu kabesa tok* (ser de cabeça muito rija)

*uit: kinti uit* (muito quente)

2.3.1.2.3. Como conclusão apresento aqui um exemplo de frase de Jorge Soares com os adjuntos de intensidade *fit* (“velozmente”) / *fat* (“de improviso”), cuja tradução em Português é “durante a saída desordenada, um dos presentes saiu velozmente, aqueloutro saiu de improviso, e o último, perguntando-se ‘o que estou a esperar?’, saiu de improviso e velozmente”:

*“kuri ki e kuri un son sai fit, kil utru sai fat, kil utru punta ‘ke ki n’ na pera?’, i sai djanan fafat.” (1994a: 16)*

## 2.3.2. Neologia sintagmática

Utilizando elementos diferentes (afixos ou palavras inteiras ou outros morfemas) os locutores do Crioulo Guineense formam novos signos linguísticos capazes de comunicar e de interpretar as próprias experiências e o mundo.

Aqui apresentamos dois processos:

- **a derivação**, mais dependente da língua de base, o Português;
- **a composição**, mais dependente das línguas de substrato.

### 2.3.2.1. A Derivação

È o processo de formação de palavras por meio da afixação.

Apresentamos aqui os afixos mais produtivos e os respectivos processos: “prefixos que formam nomes”, “sufixos que formam nomes”, “prefixo que forma verbos” e “sufixos que formam verbos causativos”. Nos quadros utilizamos as seguintes abreviaturas:

**suf.** (sufixo); **pref.** (prefixo); **Equi. PTG** (equivalente Português); -- (não existe **Equ. PTG**); **Cl G.** (Classe gramatical da palavra base do Crioulo Guineense).

#### 2.3.2.1.1. “Prefixos” que formam nomes

Dois são derivados do Português (*dis-* e *anti-*) e os outros são específicos do Guineense (*ba-*, *gan-*, *ka-*):

PREF.	SIGNIFICADO	EQUI. PTG	CL. G.	EXEMPLO (EQUI. PTG)
<i>anti-</i>	oposição, acção contrária	<b>anti-</b>	n.  n.	<i>kolonialista-antikoloniasta</i> (anticolonialista) <i>fasista-antifasista</i> (antifascista)
<i>ba-</i>	plural comitativo	--	n.	<i>Pedru-BaPedru</i> (os familiares/ou as pessoas que estão junto do Pedro)
<i>dis-</i>	separação, acção contrária	<b>des-</b>	n.  adj.  adj.	<i>animadur-disanimadur</i> (desanimador) <i>dinguidu-disdinguidu</i> (saído da solidão) <i>konfiadu-diskonfiadu</i> (suspeito )
<i>gan-</i>	indica lugar de habitação (nomes próprios ou étnicos)	--	n.  n.	<i>Mamadu-GanMamadu</i> (aldeia Mamadu) <i>Biafada-GanBiafada</i> (a região do povo dos Biafadas)
<i>ka-</i>	negativo	--	v.	<i>bali-kabalidu</i>

			v.	(inapto) <i>bali-kabalidandadi</i> (incapacidade)
			v.	<i>pudi-kapudi</i> (estar doente)

#### 2.3.2.1.2. “*Sufixos*” que formam nomes

São quase todos derivados do Português:

SUF.	SIGNIFICADO	EQUI. PTG	CL. G.	EXEMPLO
<i>-ada</i>	duração prolongada,  multidão, grupo	<b>-ada</b>  <b>-alha</b>	v.  n. n.	kabanta-kabantada (conclusão)  kontra-kontrada (encontro)  kanadja-kanadjada (canalhice)
<i>-asku</i>	aumentativo, qualidade,  estado	<b>-asco</b> <b>-esco</b> <b>-aço</b>	n.  adj.  adj.  adv.	<i>banditu-banditasku</i> (banditismo)  <i>bonitu-bonitasku</i> (beleza)  <i>katibu-katiberasku</i> (cativoiro)  <i>bruta di-brutasku di</i> (muito grosso)
<i>-dur</i>	profissão	<b>-dor</b> <b>-tor</b> <b>-sor</b>	v.  v.  v.	<i>tarbadja-tarbadjadur</i> (trabalhador)  <i>badja-badjadur</i> (bailarino)  <i>pila-piladur</i> (pilador)
<i>-eru</i>	profissão, ocupação, noção colectiva	<b>-eiro</b>	n.  n.  v.	<i>simenti-simentera</i> (sementeira)  <i>kabalu-kabaleru</i> (cavaleiro)  <i>tarpasa-tarpaseru</i> (trapaceiro)
<i>-esa</i>	estado,	<b>-eza</b>	adj.	<i>djiru-djiresa</i>

	qualidade		n. v.	(esperteza) <i>badjuda-badjudesa</i> (mocidade) <i>faimadu-faimadesa</i> (fome, cobiça)
<i>-menti</i>	acção ou resultado, qualidade, estado	<b>-mento</b>	v. v.	<i>lebsi-lebsimenti</i> (falta de respeito) <i>padjiga-padjigamenti</i> (demolição)
<i>-ndadi</i>	estado, qualidade, propriedade	<b>-dade</b>	n. n. adj. adj.	<i>regulu-regulundadi</i> (reinado) <i>mandjua-mandjuandadi</i> (coetaneidade) <i>matcu-matcundadi</i> (valentia) <i>amonton-amontondadi</i> (indolência)
<i>-nsa</i>	acção ou resultado, estado	<b>-ança</b> <b>-ença</b>	v. v. v.	<i>fia-fiansa</i> (confiança) <i>mora-moransa</i> (grupo de palhotas) <i>vinga-vingansa</i> (vingança)
<i>-on</i>	aumentativo	<b>-ão</b>	n. n.	<i>porta-porton</i> (entrada maior) <i>kalma-kalmon</i> (concha)
<i>-ona</i>	aumentativo	<b>-ona</b>	n. n.	<i>bariga-barigona</i> (barrigudo) <i>rabo-rabona</i> (rabo grande)
<i>-son</i>	acção ou resultado	<b>-ção</b>  <b>-são</b>	v. v.	<i>tarpadja-tarpadjason</i> (atrapalhação) <i>adimiti-adimison</i> (admissão)
<i>-sinhu</i>	diminutivo	<b>-inho</b>	n.	<i>bentu-bentusinhu</i>



		<b>-zinho</b>	n.	(brisa) <i>badjuda-badjudasinho</i> (menina)
<i>-uda</i>	acção ou resultado, qualidade	<b>-ura</b>	adj. adj.	<i>fartu-fartuda</i> (fartura) <i>langu-larguda</i> (largura)

#### 2.3.2.1.3. “Prefixo” que forma verbos

Há o prefixo (*dis-*) derivado da língua portuguesa (vd. 2.3.2.1.1.) já tratado na alínea relativa aos nomes, é muito produtivo e acrescenta o sema [*acção contrária*] ao verbo:

<b>PREF.</b>	<b>SIGNIFICADO</b>	<b>EQUI. PTG</b>	<b>CL. G.</b>	<b>EXEMPLO (EQUI. PTG)</b>
<i>dis-</i>	acção contrária	<b>des-</b>	v.  v.  v.  v.	<i>kuda-diskuda</i> (esquecer) <i>kubri-diskubri</i> (descobrir) <i>mbarka-disimbarka</i> (tirar do barco) <i>nkoradja-diskoradja</i> (desencorajar)

#### 2.3.2.1.4. “Suffixos” que formam verbos causativos

São formas muito produtivas cuja derivação pode ser atribuída quer às formas de alguns verbos do Português com significado causativo, como por exemplo “amamentar”, quer à forma sintáctica do causativo presente nas línguas de substrato, especialmente a língua mandinga.

Na maioria dos casos a forma do causativo transforma a forma do intransitivo no transitivo, como por exemplo o verbo *dita*, *v.intr.* (estar deitado / deitar-se) que na sua forma causativa *ditanda*, *v.caus.* (colocar no chão / levar para a cama / deitar) se transforma na forma transitiva.

Há casos, como nas formas *burmedja / burmedjanta*, *dismama / dismamanta*, onde o Crioulo Guineense desdobra a equivalente forma portuguesa “vermelhar / desmamar”, a qual tem o mesmo formante pelo intransitivo e pelo transitivo.

Há sufixos da forma causativa dos verbos, onde o agente causa a acção “*directamente*” (como no caso do sufixo *-ia*), ou “*indirectamente*” (como no caso dos outros sufixos , *-si/-sa-*, *nti/-ndi*, *-nta/-nda*). Às vezes os sufixos *-si/-sa-* formam também o “*aspecto incoativo*” com o significado de [*começar a/tornar-se*]:

SUF.	SIGNIFICADO	EQUI. PTG	CL. G.	EXEMPLO (EQUI. PTG)
<i>-ia</i>	causativo directo	<b>-ear</b>  <b>-ejar</b>	n.  n.  n.	<i>garganta-gargantia</i> (gargantear)  <i>burdu-burdia</i> (bordejar/bordear)  <i>manduku-mandukia</i> (espancar)
<i>-si</i>	causativo indirecto ou (aspecto incoativo)	--  <b>-cer</b>  --	adj.  v.  adj.	<i>pretu-pretusi</i> (fazer tornar preto / começar a tornar-se preto)  <i>intci-intcisi</i> (fazer encher)  <i>moku-mokisi/moksi</i> (fazer com que alguém se embriague)
<i>-sa</i>	causativo indirecto ou (aspecto incoativo)	--	adj.  adj.	<i>seku-sekusa</i> (tornar seco / começar a secar-se)  <i>limpu-limpusa/limpsa</i> (tornar limpo)
<i>-nta</i>	causativo indirecto	<b>-antar</b>	v.  v.	<i>tciga-tciganta</i> (fazer chegar)  <i>diskuda/diskudanta</i> (fazer negligenciar)

-nda			v.	<i>sinta-sintanda</i> (fazer sentar)
			v.	<i>djuguta-djugutanda</i> (fazer pular)
-nti			v.	<i>firbi-firbinti</i> (fazer ferver)
			v.	<i>ntindi/ntindinti</i> (fazer entender)
-ntu			v.	<i>djungu-djunguntu</i> (fazer dormir)

Na formação destes verbos há duas regras fonológicas:

2.3.2.1.4.1. A “harmonia vocálica” entre a vogal final do verbo e a do formante [-a ~ -a; -i ~ -i; -u ~ -u]: *sinta/sintanda; intci/intcinti; djungu/djunguntu*.

2.3.2.1.4.2. A “dissimilação” ou “alternância consonântica [t ~ d]” no caso em que a consoante da sílaba final é /t/: *sinta/sintanda; diskuda/diskudanta*.

### 2.3.2.2. A Composição

É a formação de palavras novas por meio da junção de duas ou mais palavras lexicalizadas, quer dizer palavras que “podem funcionar de maneira autónoma” (R. Galisson – D. Coste, 1983: 138). No Crioulo Guineense a composição actua sobretudo por meio de quatro processos:

- o “redobro”
- as “lexias compostas”
- as “lexias complexas”

#### 2.3.2.2.1. Composição por “redobro”

É o processo de formação de uma nova palavra por meio da reduplicação da palavra ou de uma parte da palavra. É um fenómeno linguístico presente nas línguas

africanas de substrato. É produtivo para as três classes de substantivos, de verbos e de adjetivos.

Honório do Couto distingue dois tipos de reduplicação:

*“Distinguirei as reduplicações momentâneas, não lexicalizadas (pasia-pasia; fura-fura = furar muitas vezes; ñeme-ñeme = comer muito) das lexicalizadas, ou seja aquelas cujo significado total não resulta da soma dos significados dos elementos componentes.” (1994: 83-84).*

Normalmente as formas “momentâneas” especificam a continuidade de uma acção, como *djunta-djunta* (ir juntado / continuar a recolher), *sugundi-sugundi* (continuar a esconder-se).

Aqui apresentamos as formas de redobro lexicalizadas “*derivadas da língua portuguesa*” e as “*derivadas das línguas de substrato*”:

#### 2.3.2.2.1.1. Formas de “redobro” derivadas do Português

Nos quadros que apresentamos utilizamos as seguintes abreviaturas: **Equi-Tr. PTG** (equivalente ou tradução Portuguesa); **Cl G.** (Classe gramatical da palavra base do Crioulo Guineense).

Eis alguns exemplos:

CL. G.	EXEMPLO E (EQUI-TR. PTG)		PALAVRA BASE E (EQUI-TR. PTG)
n.	<i>bof-bof</i> (bofes/pulmões)	redobro de	<i>bof</i> (pulmão)
n.	<i>djugu~djugu</i> (termiteiro)		<i>djugu</i> (jogo)
v.	<i>budji-budji</i> (engorda-se muito)	redobro de	<i>budji</i> (engordar-se)
v.	<i>djumna-djumna</i> (fazer a corrida)		<i>djumna</i> (preceder)

v.	<i>djunda-djunda</i> (altercar)		<i>djunda</i> (untar)
adj.	<i>kinti-kinti</i> (muito depressa)	redobro de	<i>kinti</i> (quente/ou diz-se de pessoa fogaosa)
adv.	<i>sempri-sempri</i> (normalmente)	redobro de	<i>sempri</i> (sempre)

#### 2.3.2.2.1.2. Formas de “redobro” derivadas das línguas de substrato:

CL. G.	EXEMPLO E (EQUI-TR. PTG)		PALAVRA BASE E (EQUI-TR. PTG)
v.  v.	<i>oi-oi</i> (falar baixo / conversar em segredo)  <i>ieri-ieri</i> (chuviscar)	redobro de	?  <i>yééri</i> (Mandinga) (espalhar o grão)
n.	<i>rek-rek</i> (chocalho)	redobro de	<i>reke-reke</i> (Balanta) (chocalho)
adj. intens.	<i>tcot-tcot</i> (ruído da chuva no chão)	redobro de	?

#### 2.3.2.2.2. Composição: “lexias compostas”

As *lexias compostas* são as “palavras compostas” da gramática tradicional: o locutor não constrói a sequência no acto da fala, mas tira o conjunto da sua memória, enquanto o conjunto está já lexicalizado.

Eis alguns exemplos:

CL. G.	EXEMPLO (EQUI.-TR. PTG)		PALAVRAS BASE (EQUI.-TR. PTG)
n. ~ n.	<i>pis-kabalu</i> (hipopótamo)	composto de	<i>pis</i> (peixe) e de <i>kabalu</i> (cavalo)
v. ~ n.	<i>abri-lata</i> (abre-latas)	composto de	<i>abri</i> (abrir) e de <i>lata</i> (latas) <i>laba</i> (lavar) e de <i>remu</i> (remo)
n. ~ v.	<i>labaremu</i> (gorjeta) <i>sol-mansi</i> (amanhecer)		
n. ~ adj.	<i>iran-segu</i> (serpente boa)	composto de	<i>iran</i> (espírito) e de <i>segu</i> (cego) <i>baguera</i> (abelha) e de <i>brabu</i> (bravo)
adj. ~ n	<i>baguera-brabu</i> (vespa) <i>susu-korson</i> (mau/má)		
v. ~ adj.	<i>pega-tesu</i> (perseverar / segurar)	composto de	<i>pega</i> (pegar) e de <i>tesu</i> (teso)
v. ~ v.	<i>fala-faladu</i> (discussão) <i>fala-fikadu</i> (promessa) <i>fala-filadu</i> (acordo) <i>kala-kaladu</i> (silêncio)	composto de	<i>fala</i> (falar) e de <i>faladu</i> (falado) <i>fala</i> (falar) e de <i>fikadu</i> (ficado) <i>fala</i> (falar) e de <i>filadu</i> (filado) <i>kala</i> (calar) e de <i>kaladu</i> (calado)

#### 2.3.2.2.3. Composição: “*lexias complexas*”

São mais “*uma sequência fixa de palavras*” (R. Galisson - D. Coste, 1983: 432) ou locuções que encontram um equivalente nas línguas africanas de substrato: às vezes são o resultado de um decalque semântico.

Por exemplo, quando o locutor diz “pé de cabra”, o conjunto de palavras é uma lexia se significar a ferramenta, uma espécie de alavanca de ferro; mas é uma frase se significar a pata do animal cabra.

Eis alguns exemplos:

<b>EXEMPLO (EQUI.-TR. PTG)</b>		<b>PALAVRAS BASE (EQUI.-TR. PTG)</b>
<i>dedu di tcudi</i> (dedo indicador)	composto de	<i>dedu</i> (dedo) e de <i>tcudi</i> (Mandinga “ <i>tcóodi</i> ”: mostrar com o dedo)
<i>faka di atorna</i> (vingança)	composto de	<i>faka</i> (faca) e de <i>torna</i> (tornar)
<i>kau di sinta</i> (assento)	composto de	<i>kau</i> (lugar) e de <i>sinta</i> (sentar-se)
<i>purku di matu</i> (javali)	composto de	<i>purku</i> (porco) e de <i>matu</i> (floresta)
<i>udju di pe</i> (tornozelo)	composto de	<i>udju</i> (olho) e de <i>pe</i> (pé)
<i>si Deus dan mindjer</i> (nome de um pássaro)	composto de	<i>si</i> (se), <i>Deus</i> (Deus), <i>dan</i> (dá-me), <i>mindjer</i> (uma mulher)
<i>si Deus kiri</i> (talvez)	composto de	<i>si</i> (se), <i>Deus</i> (Deus), <i>kiri</i> (querer)
<i>dispus di ermon di amanha</i> (dia depois de depois de amanhã)	composto de	<i>dispus</i> (depois), <i>di ermon</i> (do irmão), <i>di amanha</i> (de amanhã)
<i>guarda-tcuba di sapu</i> (cogumelo)	composto de	<i>guarda tcuba</i> (guarda-chuva) <i>di sapu</i> (do sapo)
<i>sta di bariga</i> (estar grávida)	composto de	<i>sta</i> (estar), <i>di bariga</i> (com barriga)

### 2.3.3. Neologia semântica

Na formação do léxico do Crioulo Guineense, às vezes, o significado do signo linguístico da língua base tem vindo a sofrer um processo de transformação, dependente do universo linguístico dos novos locutores ou das necessidades imediatas de comunicação.

O conteúdo de cada signo linguístico é um conjunto de semas (*o semema*), entendendo-se por *sema* “a unidade mínima de significação” (R. Galisson, - Coste, D., 1983: 632). Este feixe de semas não está estruturado rigidamente: assim acontece que na realização dum discurso, no contacto com outras palavras, os próprios semas agrupam-se em novos conjuntos, criando novos significados no interior da mesma palavra ou até novas palavras autónomas. Há assim o fenómeno do *lexema* que se desdobra formando *lexemas monossémicos* ou o do *lexema* que se enriquece com novos significados, criando o *lexema polissémico*.

Os locutores actualizam, no discurso, a significação do signo linguístico, que se enriquece, por vezes, de novos semas ou perde alguns dos seus semas. Quando estes sememas mantêm relações ou semas em comum, a palavra é designada *polissémica*. Quando entre os vários sememas não existe nenhum sema em comum, o mesmo significante é considerado *homonímico*, quer dizer forma-suporte de duas palavras distintas.

A linguista Teresa Lino resume este processo, imanente à dialéctica do signo linguístico:

*“Por um lado, a unidade lexical é uma invariante, distinguindo-se, num plano paradigmático de outras unidades (constantes) que com ela podem comutar na mesma abertura («slot») de um sintagma... Por outro, a unidade lexical torna-se uma variável, dado que o seu valor último resulta dos semas contextuais impostos (restrições contextuais) pelo conjunto em que se insere (grupo de palavras, frase, texto).” (1979: 14)*

Eis alguns dos exemplos mais comuns do Crioulo Guineense:

#### 2.3.3.1. *Kebra* (derivado do verbo “quebrar”)



Esta unidade lexical tem-se enriquecido também do significado de “ceifar”, por meio de uma “*metáfora*” (processo pelo qual um termo é substituído por outro com o objectivo de sublinhar a relação entre os dois termos).

Neste caso, é o sema [*partir / quebrar*], acção necessária para separar o fruto da planta, que faz parte também do semema [*ceifar*] de “*kebra*”. Neste processo da metáfora será que houve uma influência da filosofia dos locutores africanos que consideram cada planta como um ser vivo? Por consequência a “ceifa” é uma verdadeira “quebra”.

2.3.3.2. *Lubu* (derivado de nome “lobo”): no Crioulo Guineense indica a “hiena”.

No domínio dos “animais selvagens” utiliza-se o termo semanticamente mais próximo. É um processo comum aos locutores do Crioulo Guineense o facto de identificarem a nova realidade extralinguística com a própria experiência e, por consequência, denominarem as coisas com termos já conhecidos: assim aconteceu com o termo “*lagartu*” para indicar o Crocodilo: o termo deriva do Português “lagarto”, que indica um pequeno sáurio.

O mesmo fenómeno é descrito por Folena a respeito do “Veneziano coloniale”:

*“No novo ambiente o falante esforça-se de lembrar uma imagem do mundo que tem deixado para trás: identificará coisas novas e desconhecidas com coisas conhecidas e habituais: ele tentará também reproduzir na realidade diferente, da qual começa a fazer experiência, a sua realidade habitual – sobretudo através daquela ferramenta poderosa de domínio das coisas e de interpretação da realidade, que é a língua.” (1970: 308, tradução nossa)*

2.3.3.3. *Mantenha* (derivado da lexia complexa “que Deus te mantenha”)

Da saudação do Português arcaico forma-se, por decalque semântico, a palavra “mantenha”, que significa “saudar” na lexia composta [*fala mantenha*]: de facto o acto de saudação em muitas línguas de substrato é feita normalmente chamando a pessoa pelo nome. No Crioulo Guineense, “*mantenha*” tem os sememas [*apelido*] e [*saudação*].

2.3.3.4. *Ora* (derivado da palavra hora): indica não somente a “hora”, mas também o “relógio”.

Neste caso, há um processo de “*metonímia*”, pelo qual o termo é substituído por outro com o qual tem alguma relação.

#### 2.3.3.5. *Pekadur* (derivado da palavra “pecador”)

O termo não indica tanto o “penitente pecador” da linguagem cristã, como na língua portuguesa, mas [*ser humano*] em geral. Neste caso, deu-se um processo de “*sinédoque*”, pelo qual o significado da palavra é ampliado. Nos séculos XVI-XVIII, quando o padre missionário visitava as comunidades cristãs das praças, todas as pessoas aproveitavam a ocasião (muito rara naquelas alturas) para confessar as próprias culpas: conforme a tradição cristã, todas as pessoas humanas são pecadoras e devem pedir perdão pelo menos uma vez por ano.

### 2.3.4. Neologia por meio do Empréstimo

*“Há empréstimo linguístico quando um discurso usa e acaba por integrar uma unidade ou um traço linguístico que existia precedentemente num discurso B e que A não possuía.” (Dubois, J., 1993: 209).*

Serão analisados aqui quatro tipos de empréstimos:

- os empréstimos ao Português arcaico
- os empréstimos ao Português moderno
- os empréstimos às outras línguas europeias
- os empréstimos às línguas africanas

#### 2.3.4.1. Os empréstimos ao Português arcaico

O léxico do Crioulo Guineense inicialmente fez um empréstimo contínuo à língua de base, o Português, e às línguas Oeste-Africanas de substrato. As primeiras

comunidades da "praça" tinham como objectivo o comércio e a cristianização das populações contactadas: é normal que no léxico antigo existam vários vocábulos derivados do Português dos séculos XV-XVI, com particular referência, entre outros, aos campos semânticos da “*Náutica*” e do “*Cristianismo*”.

#### 2.3.4.1.1. Vocábulos da Náutica

Eis alguns exemplos:

2.3.4.1.1.1. *Kamba*, v., do termo náutico “cambar” [*mudar de um bordo para outro as velas duma embarcação*]; no Português moderno houve uma mudança semântica e “cambar” significa [*andar com as pernas tortas*].

No Crioulo Guineense “*kamba*” é um vocábulo polissémico com os significados de [*passar de uma margem para a outra / saltar para cima da cama / pôr-se (o sol) / passar de uma coisa para outra*].

2.3.4.1.1.2. *Kau*, n., do termo geográfico “cabo” que significa [*extremidade ou ponta de terra que entra pelo mar*].

No Crioulo Guineense passou a ter o significado de [*lugar / sítio / habitação*] e o termo entra na formação de várias lexias complexas, como “*kau di badju*” (salão para baile), “*kau di kumpu*” (fábrica / lugar de fazer coisas), “*kau di lama*” (lamaçal), “*kau di sugundi*” (esconderijo).

2.3.4.1.1.3. *Mbarka*, v., do Português “embarcar” que significa [*meter-se a bordo da embarcação*].

No Crioulo Guineense *mbarka* não é utilizado somente na frase “*mbarka na barku*” (entrar numa embarcação), mas também “*mbarka na karu*”, (entrar no carro), “*mbarka na avion*” (subir no avião).

2.3.4.1.1.4. *Pega tesu*, v., derivado das palavras da língua portuguesa “pegar” e “teso”, utilizadas para dar ordens nos barcos à vela.

No Crioulo Guineense, esta forma verbal lexicalizada além do significado [*segurar*] é utilizada também com os significados de [*empenhar-se / esforçar-se*] e de [*aguentar com força e decisão*].

2.3.4.1.1.5. *Rafelga*, n., derivado do termo náutico “rafalo”, que no Português arcaico significa [*vento impetuoso*].

No Crioulo Guineense o termo significa [*a chuva desviada pelo vento*].

2.3.4.1.1.6. *Riba*, v., derivado do termo náutico “arribar” que significa [*fazer arribada*], isto è, entrar num porto não previsto por motivos de força maior.

No Crioulo Guineense tem o significado de [*regressar / voltar/ retornar*].

2.3.4.1.1.7. *Tcapa 1*, v., derivado do termo náutico “chapada”, que indica um remendo sobreposto que se faz no pano da vela ou nas chapas das caldeiras”. Hoje “chapada” significa [*planura ou pancada em cheio ou remendo de cor diferente*].

No Crioulo Guineense o verbo “*tcapa*” significa [*consertar / arranjar*], e o nome “*tcapa*” significa [*folha de metal que se utiliza para cobrir as casas / chapa de matrícula dos veículos / película de radiografia*].

2.3.4.1.1.8. *Tcapa 2*, v., empréstimo da palavra “chapar” que na Língua Franca tem o significado de [*agarrar*], significado mantido no Crioulo Guineense.

#### **2.3.4.1.2. Vocábulo do Cristianismo**

Além da famosa palavra “*pekadur*” (vd. 2.3.3.5.), já tratada precedentemente, para indicar as “pessoas humanas”, há outros exemplos:

2.3.4.1.2.1. *Kriston*, n., derivado da palavra portuguesa “cristão”, que significa [*o baptizado da religião cristã*].

No Crioulo Guineense além do significado de *[baptizado]* passou a enriquecer-se dos significados de *[civilizado / habitante da praça ou da cidade]* e de *[falante do Crioulo Guineense]*.

2.3.4.1.2.2. *Laba kabesa*, v., lexia composta derivada das palavras portuguesas “lavar” e “cabeça”, que indica a acção litúrgica de “baptizar, deitando água sobre a cabeça”.

De facto, a administração do baptismo católico tem como cerimónia principal “derramar água” sobre a cabeça do baptizando.

2.3.4.1.2.3. *Ronia*, v., n., da palavra do Português arcaico “erronias”, já tratado precedentemente (vd. 2.2.2.3.2.3.2.)

#### **2.3.4.1.3. Empréstimos vários**

Eis alguns exemplos:

2.3.4.1.3.1. *Abota*, n., derivado do Português arcaico “botar”, que tem também o significado de *[orçamentar / fazer o orçamento de]*.

No Crioulo Guineense significa *[o acto de fazer um peditório, uma quotização ou uma subscrição]*.

2.3.4.1.3.2. *Ardansa*, n., derivado do Português arcaico “(h)erdança” que significa *[herança]*, significado mantido no Crioulo Guineense.

2.3.4.1.3.3. *Badja*, v., derivado do Português arcaico “balhar” (Português “bailar”) que significa *[dançar]*, significado mantido no Crioulo Guineense.

2.3.4.1.3.4. *Badju*, n., derivado do Português arcaico “balho” (Português “baile”) que significa *[dança]*, significado mantido no Crioulo Guineense.

2.3.4.1.3.5. *Bianda*, n., derivado do Português arcaico (e de hoje também) “vianda” que significa [*qualquer alimento*].

No Crioulo Guineense indica [*todo o arroz que está cozinhado*].

2.3.4.1.3.6. *Djudju*, n., derivado do Português arcaico “giolho / geolho” que indica a parte anterior da articulação da perna com a coxa (Português “joelho”), significado mantido no Crioulo Guineense.

2.3.4.1.3.7. *Lion*, n., do Português arcaico “liom / leom”, que hoje tem a forma “leão”, cujo significado se mantém no Crioulo Guineense.

2.3.4.1.3.8. *Longa*, n., do Português arcaico “longa”, nome dado a um tipo de espingarda, de cano comprido, carregável pela boca.

É significativo que a mesma palavra encontra-se na língua mandinga, com o mesmo significado.

2.3.4.1.3.9. *Mandjun’a / mandjua*, n., empréstimo provável da palavra “mangiar” que na Língua Franca tem o significado de [*comer / comer juntos*].

No Crioulo Guineense tem o significado de [*colega / indivíduo da mesma idade*].

2.3.4.1.3.10. *Mandjun’andadi / mandjuandadi*, n.: acrescentando o sufixo [*-ndadi*], formou a nova palavra *mandjun’andadi / mandjuandadi* que tem o significado de [*agrupamento de pessoas da mesma idade*].

2.3.4.1.3.11. *Maskaba*, v., do Português arcaico “mascavar”, que significa [*deteriorar / desprezar por ser de má qualidade*]. Hoje a forma “mascavar” significa [*adulterar / falsificar*].

No Crioulo Guineense a palavra oxítone “*maskaba*” tem o significado de [castigar / maltratar / depreciar].

2.3.4.1.3.12. *Mati*, v., do Português arcaico “*martere*” que significa [testemunha].

No Crioulo Guineense tem o significado de [ser um participante activo de / presenciar / testemunhar].

2.3.4.1.3.13. *Misti*, v., do Português arcaico “*mester*”, que significa [profissão / necessidade], como na frase “*possã conprar as cousas que ouuerê mester*” (Afonso X, Foro Real, séc.XIII).

No Crioulo Guineense *misti* tem o significado de [querer / desejar / ter necessidade].

2.3.4.1.3.14. *Pis-kabalu*, n., do Português arcaico “peixe-cavalo”, nome dado ao hipopótamo ou cavalo-marinho, conforme a etimologia da palavra grega.

No Crioulo Guineense é uma lexia composta que indica o mesmo animal da família dos Hipopotamídeos.

2.3.4.1.3.15. *Pui*, v., do Português arcaico “*poer*”, cuja forma, hoje, é “*pôr*”.

No Crioulo Guineense *pui* tem o significado de [colocar / meter]. O verbo é muito produtivo na formação de “*frases verbais*” ou *colocações* como *pui mon* (responsabilizar-se ou colaborar), *pui mon na alguin* (castigar ou bater em alguém), *pui pe* (ir ou marcar presença).

2.3.4.1.3.16. *Puron*, n., do Português arcaico “*prão*”, que indica a parte do navio destinada a conter a carga, e cuja forma, hoje, é “*porão*”.

No Crioulo Guineense indica a mesma parte do navio ou do avião.

2.3.4.1.3.17. *Sara*, v., do Português arcaico “sarrar”, que significa *[fechar]*, e cuja forma, hoje, é “cerrar”.

No Crioulo Guineense *sara* tem o significado de *[fechar / encostar a janela ou a porta para esta não fechar completamente]*.

Giuseppe Boerio, no seu *Dizionario del Dialecto Veneziano* (1856: 646-647) cita a palavra “sara” com o mesmo significado de *[fechar]*.

Na Guiné-Bissau há também a cerimónia de isolar a noiva por algum tempo para lhe dar uma certa formação sobre o casamento: a colocação “*sara noiba*”, com o significado de *[isolar a recém-casada]*, é utilizada para indicar esse costume, especialmente entre o povo Balanta: é um período de segregação da família e do mundo. Durante seis dias, a esposa é assistida só por algumas mulheres anciãs entre as quais há a mestra que tem a função de transformar a esposa, por meio de conselhos e rituais, numa nova pessoa (Cammilleri, S., 2010).

2.3.4.1.3.18. *Tceben*, n., do Português arcaico “chaveos” que indica o fruto da palmeira de óleo ou palmeira dendê, e cuja forma, hoje, è “chabéu”.

## **2.3.4.2. Os empréstimos do Português moderno ou neologismos**

O Crioulo Guineense moderno pediu empréstimo à língua portuguesa de muitas palavras para satisfazer as necessidades do léxico, sobretudo nas áreas dos novos conhecimentos e das novas situações sociopolíticas. A língua portuguesa é a mais influente porque é a língua oficial e símbolo da sociedade de prestígio à qual muitos dos habitantes de Bissau desejariam juntar-se de qualquer maneira para “encontrar a fortuna numa profissão com bom salário”, como a maioria dos Guineenses continua a repetir.

Outro factor desta influência é o facto de que a Rádio Difusão Nacional e agora também os Canais da Televisão e as Rádios privadas fazerem transmissões, utilizando sobretudo a língua portuguesa.

É evidente que neste processo há a necessidade de formar novas palavras ou *neologismos* para enfrentar a necessidade dos locutores de dar um signo linguístico às realidades da vida moderna, como as novas situações sociopolíticas, como o mercado



livre e a democracia, e os efeitos do fenómeno da globalização, da entrada da televisão e da Internet.

Por isso hoje fazem parte do património comum dos locutores, neologismos como “*diputada*” (deputada), “*diputadu*” (deputado), “*koligason*” (coligação), “*komersiu livri*” (comércio livre), “*komputador*” (computador), *Internet* (internet), *kurupson* (corrupção), *kuruptu* (corrupto), “*partidu di oposison*” (partido da oposição), *sibercafe* (ciber-café), *televison* (televisão) e o termo “*toka-toka*” (tocar-tocar) para indicar o omnipresente meio de transporte colectivo tipo “taxi”, já utilizado nos países da área económica francesa.

Há também a tendência sempre mais aceite pelos locutores para substituir as palavras antigas: há palavras, como por exemplo “*paludismu*”, pedido em empréstimo do termo científico “paludismo”, que substituiu o antigo “*febri*” (febre). Há também o novo termo “*misturason*” (menstruação) utilizado pelas senhoras modernas da cidade em substituição do termo guineense “*lua*” (menstruação), ou a palavra “*pekenu almosu*” (pequeno almoço) em substituição do antigo “*matabitcu*” (mata-bicho).

Os empréstimos, passando para o Crioulo Guineense, não seguem completamente as regras fonológicas do Crioulo “*fundu*” e até obrigaram o sistema fonológico a enriquecer-se com novos fonemas, como foi mencionado anteriormente (vd. 2.3.): é o caso, por exemplo, da palavra “*Vanjeliu*” (Evangelho), que acrescentou o fonema /ʒ/ (fricativa pré-palatal sonora) e o fonema /ɺ/, que acrescentou os dois fonemas, /l/+i/ (palatal líquida lateral + vogal anterior-palatal alta), da palavra “*cha*” (chá), que acrescentou o fonema /ɺ/ (fricativa surda pré-palatal), da palavra *azeiti di olivera* (azeite de oliveira), que acrescentou o fonema /z/ (fricativa sonora alveolar) e da palavra “*sexual*”, que aceitou o dígrafo /x/, acrescentando os dois fonemas /k/+s/ (oclusiva velar surda + fricativa alveolar surda).

#### 2.3.4.2.1. O processo de “desambiguação” de algumas palavras

Nos últimos três anos tenho observado um fenómeno muito interessante a nível fonológico. Há palavras como “*vida*” (vida), “*vontadi*” (vontade), “*povu*” (povo) que hoje são de uso corrente e substituíram as antigas “*bida*, *bontadi*, *pobu*” (vd. 1.7.3.).

Uma razão para a aceitação do fonema /v/ para “*vida*” e “*vontadi*” poderia encontrar-se na necessidade de distinguir a palavra “*bida*” das homónimas “*bida*”, v.,

(virar), “*bida*”, n., (cobra-cuspideira / réptil) e a palavra “*bontadi*” da parónima “*bondadi*” (bondade). Mas existe também o caso da palavra “*povu*”, cuja forma “*pobu*” não tem nem homónimos nem parónimos.

A minha conclusão é de que o Crioulo Guineense, a nível fonológico, está a apreciar os novos fonemas do Português que o Crioulo antigo, sob a influência das línguas de substrato, não tinha apreciado.

Assim as antigas palavras “*bida*, *bontadi*, *pobu*” tomam a forma “*vida*, *vontadi*, *povu*” enquanto o fonema /v/ está presente no sistema fonológico do Crioulo Guineense moderno.

#### 2.3.4.2.2. O “*léxico aportuguesado*” ou o empréstimo “*sic et simpliciter*”

Um outro fenómeno é o empréstimo “*sic et simpliciter*” de palavras novas, que, às vezes, entram no léxico do Crioulo Guineense sem nenhuma transformação fonológica das “consoantes”, enquanto as “vogais” seguem o paradigma das línguas africanas (vd. 2.2.1.1.), apesar de alguns exemplos (Scantamburlo, L., 2002: 19-20) com a vogal média-central alta /ɪ/, com pronúncia muito breve, como no verbo *misa* (mijar) e com a vogal média-central média /e/, com pronúncia muito breve, como na palavra *kala* (trança): mas exemplos modernos desse tipo são ainda muito raros e as vogais mais comuns são aquelas dos “pares mínimos”, isto é, a vogal anterior-palatal alta /i/, como na palavra *Misa* (Missa), e a vogal média-central baixa /a/, como na palavra *kala* (calar).

São sobretudo empréstimos ao campo lexical de termos específicos das novas Tecnologias, da Filosofia, da Medicina, da Religião, das Disciplinas do Ensino, dos Lazeres, etc.

Eis uma listagem exemplificativa:

*diskoteka* (discoteca), *jardin* (jardim), *Jeneral* (General, mil.), *eroi* (herói), *eukaristia* (Eucaristia), *fadiga* (fadiga), *farda* (farda), *fel* (fel), *festa* (festa), *ficha* (ficha), *fiel* (fiel), *filosofia* (filosofia), *final* (final), *finansa* [finança], *fixa* (fixar), *floresta* (floresta), *frete* (frete), *fundamentalista* (fundamentalista), *funsionariu publiku* (funcionário público), *gabinete* (gabinete), *gravador* (gravador), *greve* (greve), *ideal* (ideal), *ideia* (ideia), *identidadi* (identidade), *igreja* (igreja), *ikolojia* (ecologia),

*imigranti* (emigrante), *imperiu* (império), *internasional* (internacional), *joven* (jovem), *kalmu* (calmo), *kampionatu* (campeonato), *kanal* (canal), *kanela* (canela), *kantina* (cantina), *kapela* (capela), *kapitalista* (capitalista), *kastanha* (castanha), *katoliku* (católico), *kobra* (cobra), *kontendor* (contendor), *kontratu* (contrato), *Koronel* (Coronel, mil.), *lapis* (lápis), *lima* (lima), *liturjia* (liturgia), *matrikula* (matrícula), *melansia* (melancia), *mensal* (mensal), *mestre* (mestre), *ministra* (ministra), *monoteista* (monoteísta), *moral* (moral), *mota* (mota), *multilateral* (multilateral), *namorada* (namorada), *ofisina* (oficina), *omelete* (omelete), *ortalisa* (hortaliça), *ospital* (hospital), *otel* (hotel), *padaria* (padaria), *paiol* (paiol, mil.), *pajina* (página), *paludismu* (paludismo), *papelaria* (papelaria), *parajen* (paragem), *parasita* (parasita), *parokia* (paróquia), *piska-piska* (pisca-pisca), *planu* (plano), *plural* (plural), *polisia* (polícia), *politika* (política), *pomada* (pomada), *postal* (postal), *potensia* (potência), *povu* (povo), *premiu* (prémio), *prenda* (prenda), *presu* (preço), *prinsesa* (princesa), *propaganda* (propaganda), *pudin* (pudim), *pulsu* (pulso), *puritanismu* (puritanismo), *rabaneti* (rabanete), *rali* (rali), *referendu* (referendo), *relativu* (relativo), *republika* (república), *rial* (real), *rialmenti* (realmente), *riku* (rico), *risku* (risco), *ritu* (rito), *rodape* (rodapé), *rolamentu* (rolamento), *roza* (rosa), *sadiku* (sádico), *saida* (saída), *sala di aula* (sala de aula), *samba* (samba), *sekretaria* (secretária), *sena* (cena), *sentral* (central), *sevada* (cevada), *sexual* (sexual), *sidadania* (cidadania), *siensia* (ciência), *silaba* (sílabas), *simpatia* (simpatia), *sinema* (cinema), *siringa* (seringa), *sirkulu* (círculo), *soldadu* (soldado), *soldadura* (soldadura), *sopa* (sopa), *soru* (soro), *sosialista* (socialista), *sujeitu* (sujeito), *sumu* (sumo), *tarefa* (tarefa), *taxi* (táxi), *teknolojia* (tecnologia), *tenis* (ténis), *tentativa* (tentativa), *tijela* (tigela), *tisana* (tisana), *toleransia* (tolerância), *tonelada* (tonelada), *torkis* (torquês/turquês), *total* (total), *totolotu* (totoloto), *tradisional* (tradicional), *transa* (trança), *tranzitu* (trânsito), *treta* (treta), *tribunal* (tribunal), *troka* (troca), *troku* (troco), *tropa* (tropa), *turismu* (turismo), *turista* (turista), *turma* (turma), *ultimu* (último), *util* (útil), *uva* (uva), *verbu* (verbo), *viatura* (viatura), *vida* (vida), *viola* (viola), *violensia* (violência), *virgula* (vírgula), *virjen* (virgem), *virus* (vírus), *vitamina* (vitamina), *vitoria* (vitória), *vizinhu* (vizinho), *vogal* (vogal), *vokabulariu* (vocabulário), *votu* (voto), *zinkadu* (zincado).

### 2.3.4.3. Os empréstimos às outras línguas não africanas

Existem empréstimos também a outras línguas europeias, além do Português,

como as palavras derivadas das seguintes línguas:

2.3.4.3.1. Língua inglesa “*birnis*” (business), “*boi*” (boy), “*busa*” (bushel), “*gurmeti*” (groom), “*kanvas*” (cânvas), “*legos*” (Lagos), “*okei!*” (okay!).

2.3.4.3.2. Língua francesa “*chofer*” (chauffeur), “*dubria*” (se débrouiller), “*madan*” (madame), “*mbuka*” (bouc), “*mostas*” (moustache), “*santcu*” (singe), “*sefa*” (CFA, moeda), “*surni*” (journée).

2.3.4.3.3. Língua latina “*konki*” (“conquiro”, que significa [*procurar*]).

2.3.4.3.4. Língua jamaicana “*rasta*” (“ras tafari”, que significa [*testa que crê*]), um tipo de arranjo de cabelo.

2.3.4.3.5. Língua árabe “*tanguma*” (“tarjuma”, que significa [*traduzir*]), nome dado às mulheres dos “lançados” e dos comerciantes dos séculos XV-XVII na Costa ocidental africana.

2.3.4.3.6. Língua italiana “*tcau*” (“ciao”, que significa [*adeus!*]).

2.3.4.3.7. Língua malaiala “*kanja*” (“kañji”, que significa arroz com água), que no Português tem o mesmo equivalente “canja” com o significado de [*sopa leve*].

#### **2.3.4.4. Os empréstimos às línguas africanas**

Como foi dito precedentemente, entre as línguas de substrato, a língua mandinga é aquela que mais tem contribuído para a formação do léxico do Crioulo Guineense. Numa contagem manual foram encontrados também empréstimos das outras línguas presentes na Guiné-Bissau:

- 2.3.4.4.1. Língua balanta “*nornori*” (“n’orn’ori” que significa [*emagrecer*]).
- 2.3.4.4.2. Língua banhum “*djambakus*” (“djambakos” que designa [*o curandeiro*]).
- 2.3.4.4.3. Língua biafada “*dinguinhu*” (“diguí” que designa [*a maxila*]).
- 2.3.4.4.4. Língua bijagó “*kanhaku*” (“kanháko” que designa [*uma lança com haste comprida*]).
- 2.3.4.4.5. Língua fula “*lala*” (“lala” que designa [*a savana*]).
- 2.3.4.4.6. Língua manjaca “*buri*” (“buur” que significa [*aumentar*]).
- 2.3.4.4.7. Língua pepel “*oriki*” (“orik” que designa [*a barragem de bolanha ou de arrozal*]).
- 2.3.4.4.8. Língua temne “*mantampa*” (“na-thamp” que designa [*uma verga delgada e flexível ou o chicote*]).
- 2.3.4.4.9. Língua wolof “*fukandjai*” (“feg” que significa [*sakudir*] e “ndjai” que significa [*deitar fora*]). No Crioulo Guineense designa a roupa em segunda mão ou uma peça de roupa de pouca qualidade.

Resumindo, como escrevem Jean-Louis Rougé (1985: 181) e Hildo Honório do Couto e Filomena Emblaló (2010: 226), na neologia lexical do Crioulo Guineense notam-se três tendências, mas que até agora têm contribuído para uma maior autonomia da língua:

- Há um Crioulo Guineense “*aportuguesado*”, usado pelas pessoas cultas, que têm uma boa competência do Português e, muitas das vezes, pelos locutores dos programas das Rádios: Jean-Louis Rougé chama este processo “a tendência da lusitanização”;
- Há o Crioulo Guineense “*tradicional*”, falado por adultos analfabetos, cuja língua materna é uma das outras línguas africanas presentes no país, e que o aprendem como L2: Jean-Louis Rougé chama este processo “a tendência da africanização”;
- Há enfim o Crioulo “*moderno*”, falado por os estudantes que o utilizam como língua materna e que pedem muitos empréstimos à língua portuguesa por exigência de desambiguação (vd. 1.7.3.) ou por denominar novos domínios de conhecimento (vd.

2.3.4.2.2.): Jean-Louis Rougé chama este processo “a tendência do desenvolvimento autônomo”.

## CAPÍTULO III

### O ENSINO BILINGUE NA GUINÉ-BISSAU

#### 3.1. Situação Sociolinguística do Português

Depois da Independência, em 1975, a língua portuguesa, para além de não ter conseguido um maior desenvolvimento no que diz respeito ao seu uso nos sectores da vida pública, tem perdido válidos difusores com a redução drástica de professores e cooperantes portugueses.

Em 1987, com a intervenção do Fundo Monetário Internacional (FMI) e a sua política que tinha condicionado os financiamentos ao Estado da Guiné-Bissau à redução dos funcionários públicos e ao congelamento dos salários, muitos dos melhores professores optaram pela emigração ou por um emprego nas Embaixadas ou nas Organizações não Governamentais (ONGs) como meio de sobrevivência, porque a contínua desvalorização do salário e sobretudo a pouca atenção prestada ao seu trabalho obrigaram-nos a abandonar a profissão de professor: agora, com o salário actual podem comprar apenas um saco de arroz, quando anos atrás o mesmo salário era suficiente para sustentar a família de 4-6 pessoas. Por exemplo em 1987 a desvalorização da moeda guineense, o Peso, foi de 250% (1\$ = 789 Pesos, quando, em 1985, era 1\$ = 180 Pesos): assim o salário dos professores foi reduzido de 50% no período de dois anos! (vd. “Anexos no CD: G.12a, G.12b. e G.12c”).

Devido à falta de professores, a partir dos anos '90 aconteceu um fenómeno estranho no ambiente escolar do país, que o então Ministro da Educação Nacional, Fernando Delfim da Silva, documentou por meio da Proposta “Educação, Um Grande Desafio”, aprovada pelos membros do seu Gabinete e distribuída aos colegas do Governo, alertando sobre os problemas da Educação:

*“O Ensino Básico Complementar (5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> classe) e o Ensino secundário (7<sup>a</sup> à 11<sup>a</sup> classe) registam crescimento que se acentua a partir do ano lectivo de 1993-94. MUITO GRAVE é o comportamento que se regista no Ensino Básico Elementar (1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> classe): nessa faixa reduz-se o número de crianças na escola.” (1994: 7)*

O sistema escolar tinha entrado em crise: muitas escolas ficaram sem professor e o decréscimo dos alunos foi cerca de 10% entre os anos de 1989-1994.

O advento da televisão, com programas emitidos em língua portuguesa, com o objectivo de dar um novo impulso à língua, parece ter sido de eficácia bastante reduzida. Porém o Português, apesar de ter perdido valiosos professores, continuou a ser a língua mais prestigiada não devido ao aumento dos seus falantes, mas pelo estatuto de língua oficial, a única admitida nos documentos oficiais e no ensino, para além da sua função de língua internacional.

### 3.1.1. Inquéritos de Carolyn Benson

Conforme escreve Carolyn Benson:

*"O Português não é muito falado pelos adultos na Guiné-Bissau. No recenseamento de 1979, 5% da população falava Português; os resultados do último recenseamento mostram muito pouco aumento no uso do Português, indicando que somente 10% da população é capaz de falar Português como língua materna ou segunda ou terceira ou quarta." (1994: 174, tradução nossa)*

O aspecto que nos parece ser mais negativo para o futuro do Português, na sociedade Guineense, é o facto de ser falado cada vez menos, quer como língua materna, quer como língua segunda:

*"É uma língua aprendida mais tarde, e 'aprendida' no sentido de 'não adquirida' no próprio ambiente." (1994: 175, tradução nossa)*

Carolyn Benson, durante as suas pesquisas sobre a experiência de ensino dos Centros Experimentais de Educação e Formação (CEEFF), primeiramente, fez uma comparação entre o número de falantes da língua portuguesa conforme os dados apresentados pelos recenseamentos de 1979 e de 1991.

Eis os dados estatísticos por ela apresentados (1994: 175):

Informação	L1	L2	L3	Total
Recenseamento de 1979	0%	2%	3%	5%
Recenseamento de 1991	1%	3%	5%	9%

Em seguida ela quis investigar também o nível de Português dos alunos, dos professores e dos pais dos alunos destas escolas.



Eis os dados estatísticos por ela apresentados (1994: 175):

<b>Pesquisa 1992/93</b>	<b>L1</b>	<b>L2</b>	<b>L3</b>	<b>Total</b>
Estudantes Escola primária: 1.227	0%	1%	1%	2%
Pais: 2.864	0,4%	16%	58%	75%
Professores: 45	0	16%	53%	93%

A experiência tem demonstrado que não é suficiente repetir algumas palavras ou ler os textos de língua portuguesa nas Escolas, ou ver a televisão, com pouca possibilidade de interactividade (Benson, C., 1994: 178), para os alunos aprenderem esta língua, quando na vida quotidiana a cultura é veiculada por meio de outras línguas. Em contrapartida, o Crioulo Guineense expande-se porque é transmissor de cultura e instrumento de comunicação nas cidades, nos ambientes e nas cerimónias oficiais, outrora domínios exclusivos em que era utilizado o Português.

A vitalidade duma língua é sobretudo a sua funcionalidade e a riqueza de sentidos e de referências evocadas entre os 'actantes'.

O poeta franco-mauriciano Jean-Marie Le Clézio, prémio Nobel de Literatura em 2008, falando do seu Crioulo, fez o seguinte elogio:

*"A minha língua, o meu falar. Posso recordá-lo como um bem pessoal. Eu posso crer nos falares de uma etnia, duma família, dum bairro... A língua crioula interessa-me mais do que qualquer outra porque ela tem-me dado protecção, liberdade... Quando eu falar disso com minha mãe, ela diz-me propriamente isso, quanto eram importantes para ela todas estas palavras 'varangue, massala, dobi...' as palavras de todos os dias, que nomeavam coisas vivas, não imagens, mas coisas sólidas, reais, firmes, irresistíveis." (1990: 67-68, tradução nossa)*

O escritor Axel Gauvin, da Ilha Reunião (em Francês, Île de La Réunion), autor de vários livros em língua francesa e na sua língua crioula ("la lang kréol La Rényon"), entre os quais *Du créole opprimé au créole libéré: Défense de la langue réunionnaise*, falando da sua experiência de escritor bilingue com Dominique Rolland na Revista *Diagonales*, dá este testemunho:

*"Acontece que não estou satisfeito com uma frase do texto, porque a forma é banal ou mal escrita. Neste momento torno a pensar em Crioulo e consigo reformular o texto de maneira diferente, mas não se trata de um simples problema de léxico ou de mudança de frases. Trata-se sobretudo da minha visão reunionense da realidade que vem em meu auxílio. O meu objectivo é fazer literatura e a língua não é mais que um dos problemas a enfrentar quando escrevo. " (Rolland, D., 1991: 3, tradução nossa)*

### **3.1.1.1. O Ensino do Português como L2 e o aumento dos alunos depois do ano de 1994**

Depois da Guerra civil dos anos 1998-99, encontrei em Bissau o então Director do Instituto Camões, Dr. Francisco Nuno Ramos, o qual apresentou muitas sugestões inovadoras para o ensino do Português na Guiné-Bissau: preparação de um Centro autónomo do Instituto Camões, com uma biblioteca central fixa e outras bibliotecas móveis, preparação de Cursos de licenciatura para o Português, e sobretudo, o que era de meu maior interesse, o ensino-aprendizagem do Português como Língua segunda (L2), isto é língua não materna. Falei-lhe também do projecto de ensino bilingue a ser implementado nas Ilhas Bijagós, como continuação do antigo projecto dos CEEF (Centros Experimentais de Formação e de Experimentação) e da publicação do Dicionário Bilingue Crioulo Guineense-Português, publicação que o Instituto Camões se comprometeu a pagar uma segunda Impressão de 1.000 exemplares.

Para mim, apesar de algumas dúvidas sobre as novas políticas linguísticas do Ministério de Educação Nacional da Guiné-Bissau, o qual, depois da saída da Ministra Odette Semedo, parecia ter retomado antigos preconceitos ("O Português é a língua oficial e a única língua de ensino", "O Crioulo é uma língua que prejudica o ensino - aprendizagem do Português, o qual continua a ser leccionado com metodologia de língua materna", etc.), este novo programa do representante do Instituto Camões, deu-me ainda mais coragem para enfrentar os desafios do novo Projecto de Ensino bilingue.

É de lembrar que Luísa Solla, entre os anos de 1991-1994, tinha preparado os manuais de língua portuguesa para o ensino básico *"Comunicar... em Português"*. Como afirma a autora, na apresentação do projecto no livro *Língua Portuguesa e Cooperação para o Desenvolvimento*,

*“Os manuais deviam materializar uma metodologia de ensino – aprendizagem da língua portuguesa como língua segunda.” (Mateus, M. H.; Teotónio, L. P., 2005: 51)*

Também o Projecto “Firkidja”, financiado pelo Banco Mundial, e dirigido, no início pelo Instituto Nacional para o Desenvolvimento Educativo (INDE) e em seguida pelo Ministério da Educação Nacional (MEN), programou iniciativas para reduzir a percentagem de analfabetismo para o ano de 2005: foram instituídas as “Comissões de Estudo” (COME) para a formação de professores (Costa Semedo da, 2006. 5-6) e feitas parcerias com outras Instituições presentes no país para que ajudassem financeiramente o sector da Educação.

É nesse período (2000-2001) que surgiu a iniciativa das “Escolas Comunitárias (E.C.)”, como resposta à procura da escola formal pelos habitantes das aldeias em consequência do vazio criado pela demissão do Ministério de Educação, carente de meios financeiros e de professores para continuar a política “Escola para todos”, proclamada e implementada depois da Independência.

Lino Bicari, Conselheiro Técnico da Organização Holandesa de Desenvolvimento (SNV), na relação preparada para a Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário, visitou pessoalmente a maioria dessas escolas e afirmou que, no ano lectivo 2003-2004, existiam,

*“cerca de 420 E. C. (395 documentadas), subdivididas em 6 Regiões do continente e na Sub-Região de Ingoré...*

*O total dos efectivos escolares das E. C. rondam à volta de 45.000 alunos (42.674 os da E. C. documentadas) o que corresponde a cerca de 20% dos efectivos do E. B. A nível nacional.” (2005: 15)*

Como foi documentado anteriormente (vd. 1.1.4.2.1.), é neste período que o aumento do número de alunos disparou: o número de alunos dobrou entre o ano lectivo de 1999-2000 (**151.135**, INEC, 2005: 16) e o ano lectivo de 2004-2005 (**310.489**, Ministério da Educação Nacional, Cultura e Ciência, 2009a: 15). Em todos os cantos do país, abriram-se escolas comunitárias e escolas privadas e muitas escolas públicas adoptaram o “Regime de Autogestão” (vd. “Anexos no CD: H.3.1.”), isto é, os Pais e Encarregados de Educação tomaram a decisão de pagar um subsídio aos professores,

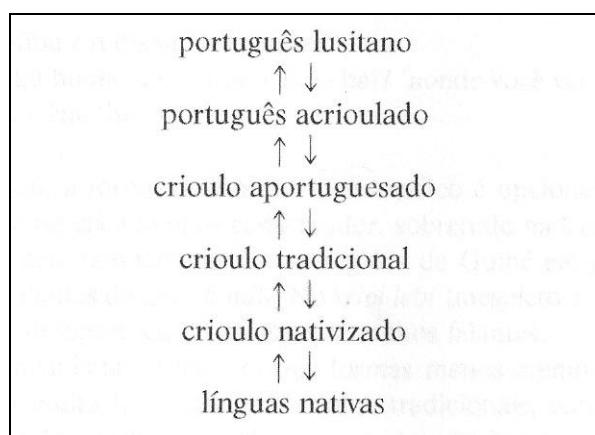
cujo salário chegava sempre com muito atraso, evitando assim o perigo do corte de aulas, a causa das frequentes greves decretadas pelo Sindicato dos professores, cujas reivindicações não eram atendidas adequadamente ou até ignoradas pelo Ministério da Educação Nacional.

#### 3.1.1.1.1. As Observações de Honório do Couto e de Filomena Embaló

Hildo Honório do Couto e Filomena Embaló, no número XX de *Papia, Revista de Crioulos de Base Ibérica*, apresentam duas tabelas que ajudam a entender a complexidade da situação linguística da Guiné-Bissau, onde a única língua oficial, o Português, continua a influenciar o léxico do Crioulo Guineense, a língua “*di ninguin*” (em Português “de ninguém”, isto é, a língua de todos os povos do país e da nacionalidade guineense, felizmente reconhecida hoje como língua sem nenhuma especificação étnica) e onde as outras línguas étnicas utilizam termos do Crioulo Guineense quando é exigido por um novo domínio de conhecimento.

Hildo Honório do Couto explica:

*“Como essas línguas convivem em um pequeno território, necessariamente há contato relativamente intenso entre seus falantes. Diante desse contato e dos resquícios da colonização portuguesa, ou seja, o crioulo e o português, resulta uma espécie de ‘continuum’ que vai desde variedades do português lusitano, passando por variedades de crioulo aportuguesado e crioulo tradicional, basilectal, até as línguas nativas, como se pode ver no quadro a seguir.” (2010: 31)*

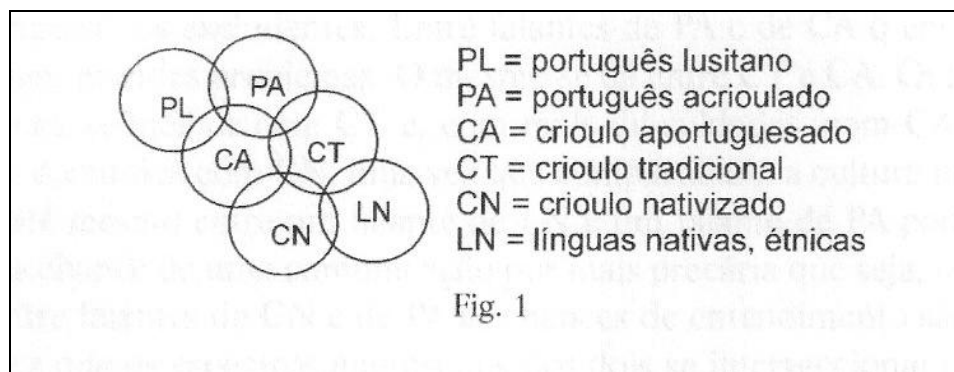


*(Esta tabela encontra-se gravada no “Anexos no CD: G.9a.”)*

Uma segunda tabela apresenta, conforme os dois autores explicam,

*“A comunidade de fala da Guiné-Bissau...*

*Os círculos da figura 1 podem ser lidos também do ponto de vista da facilidade/dificuldade de intercompreensão, ou seja, a interação que permite considerar a Guiné-Bissau como um país. Talvez só entre PL e LN não exista nenhuma possibilidade de entendimento. Por exemplo, um português que só conheça sua língua e um fula que só conheça a sua pertencem a ecossistemas linguísticos excludentes. Entre falantes de PA e de CA o entendimento se dá sem grandes problemas. O mesmo se dá entre CT e CA. Quanto a CN, comunica-se melhor com CT e, com mais dificuldades, com CA. LN também se comunica com CN, uma vez que compartilham a cultura africana. Às vezes até mesmo entre um falante de LN e um falante de PA poderia haver alguma chance de uma comunicação por mais precária que seja, no caso, via CT. Entre falantes de CN e de PA as chances de entendimento são maiores, uma vez que os espectros linguísticos dos dois se interseccionam com CA e CT. Além disso, a maioria dos guineenses tem pelo menos um domínio passivo do crioulo. Tudo isso facilita a intercomunicação” (H. H. do Couto; F. Embaló, 2010: 226-227):*



*(Esta tabela encontra-se gravada no “Anexos no CD: G.9b.”)*

#### 3.1.1.1.2. O Futuro do Português e do Crioulo Guineense

Honório do Couto e Filomena Embaló escrevem:

*“devido ao fato da Guiné-Bissau ser sido apenas uma fonte de fornecimento de escravos e de algumas mercadorias para os exploradores portugueses até praticamente o século XIX, sua ocupação e colonização sempre foi muito precária...*

*O português até hoje não é praticamente falado como língua vernácula na Guiné-Bissau. Ele só é adquirido como língua primeira, materna, por uma insignificante franja de filhos de guineenses que, tendo estudado em Portugal ou no Brasil, adotaram-no como língua de comunicação familiar.” (2010: 47)*

Porém o Português é ainda a única língua oficial e a língua de ensino: os documentos oficiais são publicados sempre em Português e os Jornais são escritos em Português excepto nalguns casos onde são apresentados quadrinhos, bandas desenhadas ou poesias. Mas o Crioulo Guineense é a língua nacional que domina a comunicação entre os Guineenses, é a língua que se ouve nas ruas das cidades e até nas reuniões do Governo e da Assembleia Nacional Popular e, felizmente, as duas línguas não vivem uma situação antagónica. Hoje com o Crioulo Guineense um viajante pode ser entendido em qualquer tabanca do interior, porque existe na maioria dos guineenses pelo menos um domínio passivo desta língua: parafraseando o pensamento de Amílcar Cabral, “há ligação entre o Crioulo e o Português” (vd. 3.1.2.). De facto, tenho verificado isso nas Comunidades Católicas, que entendem facilmente os discursos dos hóspedes falantes de Português, quando são convidados a falar à assembleia reunida pelo culto religioso: o importante é que o pregador fale lentamente. Isso acontece porque a maioria do léxico do Crioulo Guineense têm origem no Português e os Guineenses têm um domínio passivo, apesar de precário, do léxico do Português.

Tudo isso aponta para a continuação do Português na Guiné-Bissau, apesar de o país ser um pequeno enclave, com um milhão e meio de habitantes, rodeado de grandes países francófonos. Há também outros factores histórico-linguísticos e económicos que orientam a Guiné-Bissau para o Portugal: entre outros, podemos enumerar a história antiga da Guiné-Bissau, a formação da língua nacional, o Crioulo Guineense, meio de comunicação inter-étnica durante a luta de libertação nacional e factor da nacionalidade guineense, a apreciação de Amílcar Cabral no que diz respeito ao Português, os contínuos empréstimos lexicais à língua portuguesa, e sobretudo, como escrevem Honório do Couto e Filomena Embaló,

*“o fato de Portugal ter voltado a ser uma referência para os guineenses... No período de lutas pela independência, e mesmo no período imediatamente pós-independência, a atitude em relação a Portugal era a de afirmar o sentimento nacionalista, que se traduzia numa certa animosidade e*

*até mesmo na demolição dos monumentos erigidos no país à memória de personalidades lusitanas. Mas, esse estado de ânimo passou logo.” (2010: 57)*

Porém, para incrementar esta coexistência pacífica entre as duas línguas é preciso reconhecer ao Crioulo Guineense o seu lugar na construção da nacionalidade guineense, reconhecer oficialmente o seu estatuto de língua nacional, aprovando com urgência uma grafia oficial e apoiando com investimentos financeiros e recursos humanos com o objectivo de aprofundar o estudo da sua gramática e do seu léxico e de editar obras em Crioulo Guineense, além das poesias, cantigas, provérbios e histórias.

Lino Bicari, Assessor para o Ensino Básico Complementar no então “Comissariado de Estudo da Educação Nacional (CEEN)” e combatente durante a Luta de Libertação, já em 1980 escreveu:

*“É verdade que etnograficamente a Guiné-Bissau é um conjunto de povos e cada um com a sua própria língua de origem, mas com a Luta de Libertação Nacional os cerca de trinta povos de Guiné começaram a sentir-se um só Povo que, por exigência de luta unitária, escolheu uma língua, o ‘Criol’, a língua que nasceu com a colonização mas que se transformou em ‘Língua de Libertação’.” (Scantamburlo, L., 1981: 5)*

Carlos Lopes no seu livro *Para uma Leitura Sociológica na Guiné-Bissau* alertou que é necessário:

*“Colocar o crioulo no seu respectivo lugar, que tem necessariamente de ser o de destaque, pois tarde ou cedo terá de ser a língua principal de ensino.” (1988: 243)*

O mesmo autor, no artigo “A dimensão africana”, acrescenta:

*“Paradoxalmente, é o português que me aproxima da minha dimensão africana, porque ele serve de alimento a uma outra língua – o kriol – que é a raiz da contemporaneidade guineense.” (1997: 1)*

Esta foi também a opinião do então Ministro da Educação Nacional, Dr. Manecas Rambout Barcelos, que apoiou, em 1986, o Projecto dos Centros Experimentais de Educação e de Formação (CEEFF) e a necessidade do ensino bilingue

nas escolas rurais. E esta foi também a intuição de Paulo Freire, como será documentado mais adiante (vd. 3.1.2.).

Honório do Couto e Filomena Embaló escrevem:

*“Autores tão diversos quanto Mota (1954: 230), Cabral (1990: 61) e Lopes (1988: 243) chamaram a atenção para a importância do crioulo como mediação entre os guineenses e a língua portuguesa. Com efeito, há uma forte influência do crioulo no português falado pelos guineenses. Tanto que ele foi chamado de português acrioulado. Por outro lado, há influência do português sobre o crioulo, resultando no crioulo aportuguesado. Em suma, existe uma interinfluência constante entre as duas línguas. Os falantes de crioulo têm...toda a terminologia que se refere ao mundo da técnica, da ciência e da política da sociedade de consumo moderno...toda e qualquer palavra portuguesa é um recurso potencial para os crioulófonos, que não a sentem como inteiramente estrangeira.” (2010: 58)*

No documento preparatório para o Primeiro Encontro dos Ministros da Educação de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e S. Tomé e Príncipe, reunidos em Bissau, Duarte, Dulce Almada escreveu:

*"Actualmente a preocupação de grande número de africanos é a integração das suas línguas no desenvolvimento dos seus países, de modo que sejam 'um factor que nele participe e que exprime'. Mas nem por isso deixamos de ter necessidade das línguas europeias nas relações inter-africanas, nas relações com o exterior em geral, e como meio de acesso a um certo tipo de conhecimento que as nossas línguas não escritas ainda não podem transmitir. "* (1978: 63)

### **3.1.1.2. Triglossia na Guiné-Bissau?**

Parece que hoje na Guiné-Bissau existe uma situação de *triglossia*, como aquela descrita pelo linguista Abdulaziz Mkilifi respeitante à situação da Tanzânia, isto é uma dupla diglossia, entre o Inglês e o Swahili, na cidade, e entre o Inglês e a línguas africanas nas aldeias (Mkilifi, 1972).



De facto na Guiné-Bissau, onde existe uma sociedade, definida por José Manuel de Braga Dias “*plurilinguística e pluriétnica*” (vd. 1.2.1.), assistimos a duas situações de *diglossia*, entendendo por diglossia a

“*Situação que caracteriza os indivíduos, os grupos de indivíduos ou as comunidades linguísticas que utilizam em concorrência dois falares ou duas variedades de uma mesma língua.*” (Galisson, R; Coste, D., 1983: 203)

Praticamente na Guiné-Bissau temos situações de diglossia entre o Português e o Crioulo Guineense, especialmente nas cidades e com a camada estudantil, em contínuo aumento (vd. 1.1.4.2.1.) e situações de diglossia entre o Crioulo Guineense e as outras línguas étnicas, faladas sobretudo nas aldeias do interior do país. Porém, o que parece interessante do ponto de vista sociolinguístico, hoje estas diglossias não somente não são causa de menosprezo de uma língua para a outra, mas cumprem a valiosa tarefa de pedir em empréstimo os vocábulos necessários à comunicação respeitante a alguns domínios de conhecimento (vd. 2.3.4.2. e 2.3.4.3.). Esta influência recíproca entre o Crioulo Guineense, o Português e as línguas africanas, encontra-se também entre as línguas africanas e o Crioulo Guineense: por exemplo, na língua Bijagós de Canhabaque as palavras do Crioulo Guineense “*karta*” (em português “carta/papel”) e “*banana*” (em português “banana”) têm os equivalentes “*n’arta*” (Scantamburlo L., 2000: 147) e “*n’unana*” (Scantamburlo L., 2000: 185).

### **3.1.2. A política linguística na Guiné-Bissau**

Amílcar Cabral dizia que a língua portuguesa era o dom mais precioso que os Portugueses tinham trazido para a Guiné, sendo necessário conservar este dom para manter os contactos com as outras nações e com o universo das técnicas: e, para ele, o Crioulo Guineense não estava ainda bem estudado para ser adoptado coma língua escrita. Algumas interpretações “*ad litteram*” deste comentário linguístico do pai da nacionalidade alimentaram o equívoco de que adoptar o Crioulo Guineense como língua oficial, excluiria ou menosprezaria a língua portuguesa.

Abordando este assunto do Crioulo Guineense, Amílcar Cabral estava a resolver um problema prático “*ad hominem*” contra os oportunistas que utilizavam as línguas para criarem divisões. Eis o resumo do seu pensamento:

*"Devemos evitar que, porque uma coisa é do estrangeiro, já é boa e temos que a aceitar imediatamente, ou então, porque é do estrangeiro, não vale nada, vamos recusá-la. Isso não é cultura, isso é uma mania, um complexo, seja de inferioridade ou de estupidez." (1990: 61)*

De facto, Cabral tinha já percebido que o Português podia ser ensinado duma forma mais didáctica, tomando em consideração o Crioulo Guineense:

*"Para nós tanto faz usar o português, como o russo, como o francês, com o inglês, desde que nos sirva... Porque a língua é um instrumento, mas pode acontecer que tenhamos já uma língua que pode servir e que toda a gente entenda. Então não vamos por toda a gente a aprender russo, não vale a pena, tanto mais que 'temos uma língua que é o nosso crioulo, que é parecida com o português. Se nas nossas escolas ensinamos aos alunos como é que o Crioulo vem do português e do africano qualquer pessoa saberá português muito mais depressa. " (1990: 61)*

Julgo que a experiência sociolinguística dos últimos trinta anos tem demonstrado que o Português e o Crioulo Guineense são, de facto, duas línguas com estatutos e funções diferentes e complementares, na sociedade da Guiné-Bissau: o Português é a língua internacional e oficial, o Crioulo Guineense é a língua veicular, materna e segunda, para a maioria da população. É preciso desenvolver cada uma segundo as suas funções específicas, sem forçar, por meio de políticas linguísticas de duvidosa eficácia, uma ou outra a cumprir funções alheias à sua natureza.

Continua, no entanto, a afirmar-se que o Crioulo Guineense é "um Português mal falado", obrigando todos os alunos das escolas primárias a aprender a ler e a escrever em língua portuguesa, coma se fosse a sua língua materna ou uma língua que já conhecessem ou falassem em meios fora das aulas; esta posição é um mau serviço prestado a ambas as línguas. Até hoje esta política linguística tem alimentado uma situação difícil e sem saída para uma convivência pacífica entre o Português e o Crioulo Guineense. É, com certeza, mais realístico escutar os linguistas que aconselham a reconhecer o estatuto de língua oficial e de ensino também ao Crioulo Guineense, iniciando o ensino do Português, nas escolas, como língua segunda, ou "estrangeira com estatuto especial".

Conforme escrevem Honório do Couto e Filomena Embaló, na Guiné-Bissau fala-se muito de “unidade nacional”, de “construção da nação”. Este tema tem sido abordado em várias ocasiões na Guiné-Bissau, um país em busca duma unidade nacional, iniciada com a luta de Libertação e implementada com grandes dificuldades depois da independência, especialmente pelas diferenças étnicas entre os habitantes da cidade e os das aldeias. Para discutir melhor o problema, em 1986 foi organizado um Congresso em Bissau sobre o tema “construção da nação”, no qual participaram também os outros países dos PALOP.

Honório do Couto e Filomena Embaló comentam:

*“O fato de as comunicações dedicadas à Guiné-Bissau serem mais numerosas não é apenas porque o evento se deu no país. É que, entre os cinco países representados (Angola, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Moçambique e Guiné-Bissau), é justamente a Guiné-Bissau que tem mais problemas de identidade nacional. As únicas coisas que a unem, precariamente, são o território, o crioulo e a tradição da colonização portuguesa.” (2010: 72)*

As actas do Congresso foram publicadas pelo INEP com o título *A Construção da Nação em África* (1989). Até então não faltaram discursos e análises sobre o assunto, mas de facto a unidade nacional está ainda em construção, especialmente depois dos acontecimentos do conflito armado de 1998-1999. Porém, apesar das numerosas intencionalidades ocorridas nos últimos 15 anos, o povo da Guiné-Bissau parece ter no seu “DNA” uma capacidade atávica de suportar muitas situações de conflito e de inventar sempre novas maneiras para enfrentá-las em nome do bem supremo que é a sobrevivência e a conservação da vida.

Honório do Couto e Filomena Embaló escrevem:

*“A nosso ver, toda essa discussão não chega a bom termo porque desde as propostas de Cabral até hoje não tiveram as autoridades guineenses coragem suficiente para tomar medidas radicais (que vão à raiz do problema), isto é, propostas como a do pedagogo brasileiro Paulo Freire. Segundo ele, dever-se-ia adotar o crioulo como língua oficial do ensino do país. O português seria apenas uma língua estrangeira privilegiada. Pelo contrário, todo o ensino escolar guineense se dá em português, do primeiro ao último ano, ou seja o*

*décimo primeiro. O governo investe muito mais no português do que nele. Aliás no crioulo ele não investe absolutamente nada.” (2010: 231)*

Paulo Freire, durante a sua experiência na Guiné-Bissau, em 3 de Fevereiro de 1976, numa das cartas a Teresa Mônica, a sua colaboradora que, presente na Guiné-Bissau, tinha a tarefa de orientar o Projecto de alfabetização, escreveu:

*“Outro aspecto sobre que você se estende em sua carta e que urge ser retomado, como você sugere, em nossa próxima visita, é o problema da língua em que alfabetizar.*

*Na verdade, o processo de libertação de um povo não se dá, em termos profundos e autênticos, se esse povo não reconquista a sua palavra, o direito de dizê-la, de ‘pronunciar’ e de ‘nomear’ o mundo.*

*Dizer a palavra enquanto ter voz na transformação e recriação de sua sociedade: dizer a palavra enquanto libertar consigo sua língua da supremacia da língua dominante do colonizador.*

*...Não é por acaso que os colonizadores falam de sua língua como língua e da língua dos colonizados como dialeto; da superioridade e riqueza da primeira a que contrapõem a ‘pobreza’ e a ‘inferioridade’ da segunda....*

*Daí a urgência, caso o crioulo, que deve estar para o português como este para o latim, se afirme como língua nacional, de um sério esforço a ser feito no sentido de sua ‘regulamentação’, como língua escrita, que demanda, obviamente, a orientação de linguistas competentes, entre as prioridades da luta pela reconstrução do país.” (1978: 136)*

### **3.1.2.1. O Documento de Ibrahima Diallo**

Em 2007, o Técnico-investigador do INDE, Ibrahima Diallo, preparou uma comunicação em ocasião do Seminário nacional subordinado ao tema “Estados – nações face ao desafio da integração regional em África” (Bissau, INEP, 18-19/12/2007).

Nesta comunicação “GUINÉ-BISSAU: Que papel e que lugar para as línguas nas políticas nacionais de desenvolvimento e estratégias de integração sub-regional?” (vd. “Anexos no CD: D.2.2.”), o autor trata de vários temas, entre os quais há:

- “Educação e língua de ensino” (2007: 8-9);

- “Língua de ensino e rendimento escolar” (2007: 9-20);
- “Papel e lugar das línguas na integração nacional” (2007: 21-23).

O autor reconhece que a Guiné-Bissau não tem elaborado até ao presente uma política linguística claramente definida, apesar de ter encorajado o estudo das línguas nacionais. De facto, em Novembro de 1977, durante o IIIº Congresso do PAIGC (Partido Africano pela Independência da Guiné e de Cabo Verde) o Secretário-geral lembrou, no seu relatório, o assunto da promoção das línguas nacionais. Porém, como observa Ibrahima Diallo:

*“Curiosamente, este assunto não aparece nas Resoluções adoptadas pelo Congresso.” (2007: 5, Nota 6)*

Praticamente é somente o Português, língua oficial, que possui um estatuto claramente definido,

*“sendo ao mesmo tempo: língua de ensino em todos os níveis escolares, língua da administração e da justiça, língua da imprensa escrita e principal língua do audiovisual.” (Diallo, I., 2007: 5)*

É o paradoxo da situação sociolinguística da Guiné-Bissau: a lei tem conferido ao Português um grande prestígio, mas a população não utiliza o Português como meio de comunicação, cujo uso é limitado a situações específicas, como as salas de aula ou as aulas dos tribunais. A gente comunica habitualmente utilizando o Crioulo Guineense e outras línguas nacionais.

Na avaliação da Alfabetização de adultos feita nos anos 1976-77, o Português foi considerado um obstáculo: por isso o DEA (Departamento pela Educação dos Adultos) investiu estudos nos anos ‘80 na preparação de manuais nas quatro línguas principais do país: o Crioulo Guineense, o Balanta, o Fula e o Mandinga. Em 1987 foi elaborado um ante-projecto de regras de ortografia em língua Crioulo Guineense (vd. 5.5.3.), e também foram preparados manuais de alfabetização de adultos nas outras três línguas: até agora estes instrumentos tão necessários para o desenvolvimento escrito duma língua não tiveram nenhum reconhecimento oficial pela Assembleia Popular Nacional, ao contrário da República irmã de Cabo Verde, cuja “Constituição”, no Artigo 9º, reconhece o Cabo-verdiano como língua oficial junto ao Português (vd. 5.5.3.2.).

### 3.1.2.1.1. Educação e língua de ensino

Ibrahima Diallo reconhece:

*“nenhum país do mundo conseguiu desenvolver-se na base de um sistema educativo em que o ensino é exclusivamente ministrado numa língua que a maioria da população ignora, pois o desenvolvimento durável é possível só quando acompanhado por um sistema educativo em que as comunidades beneficiárias se apropriam deste.” (2007: 8)*

É desde 1951 que a UNESCO tem reconhecido o papel importante das línguas maternas no processo de ensino-aprendizagem. Muitos países africanos têm adoptado a política da introdução das línguas nacionais no ensino. Para a Guiné-Bissau, I. Diallo escreve:

*“algumas **decisões muito tímidas** foram tomadas neste sentido em finais da década 70, princípios de 80 e meados de 90, sem que haja continuidade. Na actualidade, verifica-se uma situação de retrocesso, nesta matéria.” (2007: 9)*

### 3.1.2.1.2. Língua de ensino e rendimento escolar

Na Guiné-Bissau é preciso ter em consideração que o factor “língua” é muito importante no sector da educação. H. Diallo escreve:

*“a utilização da língua materna ou usual garante a continuidade do desenvolvimento psico-motor, afectivo e cognitivo da criança: Tirar-lhe esta oportunidade, significa colocá-la deliberadamente numa situação de desequilíbrio permanente. Ora na criança, um simples conflito linguístico pode degenerar conflitos extra-linguísticos que podem afectar a sua personalidade.” (2007: 11).*

São apresentados alguns exemplos que mostram como o ensino-aprendizagem do Português é condicionado desfavoravelmente pelo facto de não ser a língua do meio em que vivem os alunos.

O autor diz que dispõe 500 exemplos deste tipo, mas apresenta somente sete destes e faz também o comentário sobre as causas das dificuldades encontradas pelos alunos (2007: 14-19). Como conclusão ele escreve:

*“Após a apresentação destes exemplos, pode medir-se toda a dimensão da complexidade e da ‘violência’ em que estão sujeitos os alunos por causa da utilização de uma língua de ensino que eles não dominam à partida. Como preconizar uma aprendizagem efectiva e de qualidade quando a(s) língua(s) que utiliza(m) no dia-a-dia em casa, no bairro, na comunidade ou no país, não é a(s) mesma(s) que aquela(s) que se utiliza(m) na escola?” (2007: 19)*

#### 3.1.2.1.3. Papel e lugar das línguas na integração nacional

Nos países plurilingues da África há sempre um grande debate sobre a língua ou as línguas a ser escolhidas como línguas oficiais: muitas das vezes passam anos para encontrar uma solução adequada. Conforme I. Diallo,

*“Há situações em que a pergunta nunca obteve resposta: o nosso país encontra-se nesta última categoria.” (2007: 21)*

Uma das causas desta falta de decisões é o medo de prejudicar a unidade nacional: por isso na maioria dos casos é escolhida uma língua exógena,

*“pensando assim que o monolinguismo é sinónimo de unidade nacional e o plurilinguismo, um ‘inimigo’ desta unidade... este ‘fantasma’ parece continuar a pairar ainda na mente de alguns dos nossos concidadãos, ao ponto de ‘instituir’ aulas ‘especiais’ de língua portuguesa aos representantes do povo, numa instituição onde esta língua nem sequer é utilizada nas discussões e debates dos diplomas que vão reger os destinos do povo; quando por outro lado, faltam professores desta língua, nos estabelecimentos de formação de professores, sem falar dos outros níveis do nosso sistema escolar.” (Diallo, I., 2007: 21)*

Na Guiné-Bissau o multilinguismo é uma realidade e esta realidade deve ser encarada como uma riqueza e não como uma ameaça à unidade nacional. Além disso o multilinguismo, se bem gerido, garante aos cidadãos o direito linguístico, que foi reconhecido como um dos direitos fundamentais no Artigo 29 da “Declaração Universal de Direitos linguísticos” (Scantamburlo, L., 2002: 40).

Ibrahima Diallo escreve:

*“Aliás, sobre esta questão, costuma-se dizer que a cultura é a alma e os pulmões dos povos: ora, é por via da língua que esta cultura se transmite, dito de outra forma: a língua é o único suporte natural do pensamento e da cultura, pelo que a observância deste facto nas políticas nacionais de desenvolvimento é um requisito indispensável para a efectivação de uma integração nacional harmoniosa.” (2007: 22)*

### **3.2. O problema das escolas na Guiné-Bissau**

Como foi dito precedentemente (vd. 1.1.4.2.1) as estatísticas mostram um aumento considerável do número de alunos sobretudo a partir do ano 2.000.

Durante o período colonial as escolas formais começaram só depois da primeira guerra mundial e tinham como objectivo principal a assimilação, isto é, obrigar os indivíduos africanos a abandonar os seus costumes e a adoptar, o mais possível, modos de vida europeus: de facto, em 1926 aparece o diploma legislativo com a distinção entre “indígenas” e “civilizados”. Alexandre Furtado escreve:

*“Assim são considerados “indígenas” os indivíduos da raça negra ou seus descendentes os quais pelo seu aspecto e costumes, não se diferenciam da média dessa raça e “civilizados” os indivíduos provenientes de qualquer tribo e que não se encontram naquelas condições. Pelo diploma mencionado, criou-se a chamada “camada dos assimilados” que se distinguia pela sua desintegração, pela sua emancipação face aos seus costumes e tradições.” (1986: 129)*

Em 1941, por meio do “Estatuto missionário” as escolas indígenas são entregues às Missões Católicas e o primeiro Liceu foi criado em 1958 e somente “os civilizados” podiam ter acesso a este estudo secundário.

Em 1960 foi abolido o “Estatuto do Indígena” e todos os africanos das colónias foram declarados cidadãos portugueses. Lourenço Ocuní Cá escreve:

*“A condição necessária para ter um cartão de identidade era saber ler em português e comportar-se como um civilizado. O Crioulo, língua veicular do povo guineense era proibida nas escolas e desprezada pelos portugueses. As tradições eram consideradas como manifestações selvagens.” (2000: 7)*



### 3.2.1. O que mostram as estatísticas do Período colonial (até 1974)

Ocuni Cá, no seu Estudo “A Educação durante a Colonização Portuguesa na Guiné-Bissau (1471-1973), apresenta três estatísticas referentes à situação escolar no tempo colonial:

- O Analfabetismo na Guiné em 1958 (2000: 7);
- A Educação Colonial dos anos de 1962-1973 (2000: 8);
- A Educação nas Zonas libertadas dos anos de 1965-1973 (2000:17).

#### 3.2.1.1. Tabela do Analfabetismo na Guiné em 1958

Os povos da Guiné-Bissau tinham a própria economia e a própria educação não formal, mas contínua e eficaz: praticamente, como escreve Ocuni Cá:

*“A forma de educar baseava-se no exemplo do comportamento e do trabalho de cada aprendiz. Cada adulto era, de certa forma, um professor. A educação não se separava em campo e especialização de atividades humanas. Ninguém se educava apenas por um determinado período, aprendia-se com a vida e com os conhecimentos ao longo do tempo.” (2000:4).*

As novas escolas formais eram consideradas inúteis e de pouca importância pela população: isso explica os dados da seguinte Tabela (vd. “Anexos no CD: G.10 a.”):

Analfabetismo na Guiné em 1958		
População total	Número de analfabetos	Percentagem de analfabetismo
510.777	504.928	98,85

**Fontes:** Anuário Estatístico do Ultramar e Instituto Nacional de Estatística, Lisboa, 1958, In: Ferreira, 1977.

##### 3.2.1.1.1. O aumento das escolas no meio rural após a IIª Guerra Mundial

Depois da IIª Guerra Mundial chegaram no país outros grupos de missionários: em 1947 chegaram os padres italianos do PIME (Pontifício Instituto delle Missioni Estere), e em 1955, chegaram os Franciscanos da Província de Veneza, convidados pelo mesmo Vaticano através da “Congregação de *Propaganda Fide*”, preocupado com a situação precária da Igreja na Guiné Portuguesa que tinha somente

missionários de nacionalidade portuguesa, o que não era a política daquela Congregação que tinha sempre favorecido a presença de missionários de várias nacionalidades nos territórios sob a sua jurisdição: os Movimentos independentistas surgidos na Ásia e na África depois da Segunda Guerra Mundial, os quais conseguiram reunir 27 países asiáticos e 5 países africanos na Indonésia (Conferência Mundial de Bandung, 18-24 de Abril de 1955), podiam influenciar também a Guiné Portuguesa, o único país do Império português que não tinha nenhum padre de nacionalidade guineense.

O objectivo dos novos missionários era de ajudar os Franciscanos Portugueses, regressados à Guiné em 1932, seguidos das Irmãs Hospitaleira Portuguesas sobretudo no sector da Educação no meio rural, o que contribuiu a incrementar o número de escolas e de alunos. É preciso lembrar que desde o 1940 foi entregue à Igreja a responsabilidade das escolas Primárias Não-Oficiais (“Rudimentares”, “Indígenas”).

Eis a tabela que mostra o número de escolas (Oficiais, Missionárias e Militares) no período 1954-1974 (República da Guiné-Bissau, 1978: 3):

( 1954 - 1974 )								
ANOS	ESTABELECIMENTOS/ENSINO				NÚMERO DE ALUNOS			
	OFICIAIS	MISSÕES CATÓLICAS	POSTOS MILITARES	TOTAL	OFICIAIS	MISSÕES CATÓLICAS	POSTOS MILIT.	TOTAL
1954/55	11	120	—	131	732	7.181	—	7.913
1955/56	11	129	—	140	825	9.353	—	10.178
1956/57	11	139	—	148	760	10.307	—	11.067
1957/58	12	152	—	164	876	10.499	—	11.375
1958/59	13	194	—	207	1061	12.473	—	13.534
1959/60	13	201	—	214	1172	11.848	—	13.020
1960/61	13	207	—	220	1280	11.976	—	13.256
1961/62	13	143	—	156	1345	11.108	—	12.453
1962/63	13	119	—	132	1327	8.728	—	10.555
1963/64	13	109	—	121	1053	9.561	—	11.514
1964/65	57	96	—	153	2050	9.355	—	11.393
1965/66	77	85	—	162	3644	9.900	—	13.544
1966/67	88	82	—	170	4335	10.912	—	15.297
1967/68	88	82	—	170	4874	11.649	—	16.523
1968/69	88	85	—	173	5983	11.981	—	17.969
1969/70	91	84	66	241	7505	10.494	2759	20.759
1970/71	96	81	92	269	10.464	10.266	6706	27.436
1971/72	158	79	119	356	17.786	9.384	7667	34.837
1972/73	171	79	128	378	21.793	9.677	8566	40.036
1973/74	179	79	160	418	25.249	10.457	10255	45.961

(Esta tabela encontra-se gravada no “Anexos no CD: G.11.”)

É preciso lembrar que as escolas Oficiais começaram a ser majoritárias no que diz respeito às escolas missionárias a partir do ano lectivo de 1966-67, quando o PAIGC tinha já as próprias escolas nas “Zonas libertadas”: a partir do ano lectivo de 1969-70 foram também criadas as escolas militares nos quartéis para contrastar os sucessos escolares do Movimento de Libertação guiado por Amílcar Cabral, o qual dava imensa importância à Alfabetização e à formação de quadros (vd. 1.1.2.2).

### 3.2.1.2. Tabela da Educação Colonial dos anos de 1962-1973

Ocuni Sá comenta a presente tabela:

*“A nova política educacional portuguesa (desde o desencadeamento das lutas armadas na década de 60) trouxe o melhoramento na expansão do ensino...”*

*A expansão, porém era essencialmente quantitativa... No início dos anos 60, contudo, o nível do ensino era extremamente baixo.” (2000: 8)*

<b>Educação Colonial: 1962 a 1973</b>				
<b>Anos</b>	<b>Ensino primário</b>	<b>Pessoal docente</b>	<b>Ensino secundário</b>	<b>Pessoal docente</b>
	<b>Alunos</b>		<b>Alunos</b>	
1962/1963	11827	162	987	46
1963/1964	11877	164	874	44
1964/1965	12210	163	1095	45
1965/1966	22489	192	1293	42
1966/1967	24099	204	1039	43
1967/1968	24603	244	1152	40
1968/1969	25213	315	1773	111
1969/1970	25854	363	1919	147
1970/1971	32051	601	2765	110
1971/1971	40843	803	3188	158
1972/1973	47626	974	4033	171

**Fonte:** Repartição Provincial dos Serviços da Educação, província da Guiné, 1973.

*(Esta tabela encontra-se gravada no “Anexos no CD: G.10b.”)*

### 3.2.1.3. Tabela da Educação nas Zonas libertadas dos anos de 1965-1973

Ocuni Sá comenta esta tabela:

*“O movimento de libertação, tendo sido a resposta à política do colonialismo português ao projecto domesticador, deu florescimento a uma nova realidade educativa... Nas zonas libertadas do país, uma ‘escola’ nova florescia, onde as primeiras lições era aprender a reconhecer o barulho dos aviões e fugir a tempo dos bombardeiros mortíferos do inimigo... Um povo quase completamente analfabeto conseguiu transformar-se em uma organização política e militar bem integrada, apesar de existirem diferentes etnias... Foi promulgada uma diretiva geral para criar escolas e difundir a educação em todas as regiões libertadas.” (2000: 11-12)*

<i>Educação nas Zonas Libertadas: 1965 a 1973</i>			
Ano	Escolas	Professores	Alunos
1965/1966	127	191	13.361
1966/1967	159	220	14.386
1967/1968	158	284	9.384
1968/1969	134	243	8.130
1969/1970	149	248	8.559
1970/1971	157	251	8.574
1971/1972	164	258	14.531
1972/1973	156	251	15.000

**Fonte:** Documento do Comissariado de Estado da Educação Nacional e cultura da Guiné-Bissau, julho de 1976.

*(Esta tabela encontra-se gravada no “Anexos no CD: G.10c.”)*

### 3.2.2. O que mostram as estatísticas depois da Independência

Após a Independência, houve um aumento significativo do número de alunos entres os anos lectivos de 1973-74 (45.961 alunos, vd. 3.2.1.1.) e de 1979-80 (68.151

alunos), devido ao facto que o IIIº Congresso do PAIGC estava implementando o princípio “A educação como direito e dever de todos os cidadãos”:

*“O sistema de educação nas Repúblicas irmãs da Guiné e Cabo Verde deve ser estruturado de forma a garantir a todos os cidadãos um nível de instrução que lhes permita cumprir os seus deveres e responsabilidades no desenvolvimento dos nossos países dando a todos as mesmas oportunidades através da eliminação das disparidades entre a cidade e o campo, desenvolvendo as vocações regionais e fazendo participar toda a população...”*  
(Ministério da Educação, Cultura e Desporto, 1977: 4)

Quadro 44 Projecção de Fluxos Escolares																	
Matrículas no início do ano																	
	1979/80	1980/81	1981/82	1982/83	1983/84	1984/85	1985/86	1986/87	1987/88	1988/89	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	
	68 151	65 709	65 020	65 175	65 405	66 468			68 296	68 432	70 456	74 145	79 275	84 833	90 892	96 493	
1a. classe	28 775 11 989 16 786	26 687 10 098 16 589	26 919 9 005 17 914	26 408 9 244 17 164	26 213 8 799 17 414	26 129 8 729 17 400	26 101 8 692 17 400	26 092 8 689 17 400	26 089 8 688 17 400	26 088 — 17 400	19 400 — 19 400	21 400 — 21 400	23 400 — 23 400	25 400 — 25 400	28 000 — 25 000	28 300 — 28 300	
2a. classe	16 368 4 806 11 562	16 393 4 599 11 794	16 114 4 731 11 383	16 820 5 127 11 693	17 321 5 106 12 215	17 963 5 196 12 766	18 114 5 389 12 725	18 145 5 434 12 711	18 151 5 444 12 707	18 150 5 445 12 705	26 837 5 445 21 392	26 643 10 735 15 908	28 205 10 657 17 548	30 470 11 282 19 188	33 016 12 188 20 828	36 166 13 206 22 960	
3a. classe	12 409 2 587 9 822	11 905 2 647 9 258	11 646 3 010 8 636	11 671 3 279 8 392	11 812 3 195 8 617	12 314 3 307 9 007	12 788 3 448 9 340	13 000 3 581 9 419	13 075 3 640 9 435	13 100 3 661 9 439	13 106 3 668 9 438	14 942 3 670 11 272	11 190 — 11 190	11 846 — 11 840	12 797 — 12 979	13 867 — 13 867	
4a. classe	10 599 2 611 7 988	10 724 2 537 8 187	10 341 2 821 7 520	10 276 3 172 7 104	10 059 2 937 7 122	10 063 2 917 7 146	10 368 2 918 7 450	10 744 3 007 7 737	10 981 3 116 7 865	11 094 3 184 7 910	11 143 3 217 7 926	11 160 3 231 7 929	16 460 3 236 13 224	16 487 6 584 9 903	17 079 6 595 10 454	18 157 6 832 11 325	
5a. classe	4 833 1 247 3 586	5 306 1 250 4 056	5 355 1 337 4 018	3 283 1 641 1 642	5 618 1 717 3 901	5 748 1 966 3 782	5 796 2 012 3 784	5 927 2 029 3 898	6 114 2 074 4 040	6 269 2 140 4 129	6 365 2 194 4 171	6 418 2 228 4 190	6 442 2 246 4 196	6 600 2 255 4 345	6 663 2 310 4 353	6 841 2 332 4 509	
6a. classe	2 340 630 1 710	2 835 359 2 476	3 246 526 2 720	3 159 602 2 557	2 955 601 2 354	3 145 561 2 584	3 242 598 2 644	3 282 616 2 666	3 350 624 2 726	3 449 637 2 812	3 539 655 2 884	3 600 672 2 928	3 636 684 2 952	3 654 691 2 963	3 730 694 3 036	3 774 709 3 065	
7a. classe	1 557 337 1 220	1 688 390 1 298	2 335 452 1 883	2 992 620 2 372	2 915 1 063 1 852	2 823 1 020 1 803	2 906 988 1 918	2 995 1 017 1 978	3 050 1 048 2 002	3 112 1 068 2 004	3 193 1 089 2 104	3 277 1 118 2 159	3 343 1 147 2 196	3 388 1 170 2 219	3 405 1 186 2 275	3 467 1 192	
8a. classe	612 91 521	982 277 705	1 380 156 1 224	1 986 422 1 564	2 269 610 1 659	2 284 681 1 603	2 238 685 1 553	2 269 671 1 598	2 328 681 1 647	2 376 698 1 678	2 425 713 1 712	2 484 728 1 756	2 547 745 1 802	2 603 764 1 839	2 644 781 1 863	2 663 793 1 873	
9a. classe	461 61 400	409 66 343	830 47 783	967 623 344	1 332 365 967	1 827 466 1 361	2 009 639 1 370	2 046 703 1 343	2 077 716 1 361	2 121 727 1 397	2 169 743 1 426	2 214 759 1 455	2 265 775 1 490	2 321 793 1 528	2 374 812 1 562	2 417 831 1 586	
10a. classe	482 164 318	397 nd nd	411 196 215	773 -37 736	1 126 nd nd	233 113 120	203 23 180	400 20 180	220 20 180	200 22 180	200 20 180	200 20 180	200 20 180	200 20 180	200 20 180	200 20 180	
11a. classe	311 97 214	350 nd nd	258 16 242	669 66 603	919 nd nd	1 049 92 957	303 105 198	203 30 173	360 20 340	223 36 187	194 22 172	189 19 170	189 19 170	189 19 170	189 19 170	189 19 170	

(Esta tabela encontra-se gravada no “Anexos no CD: G.3.”)

Para compreender esta tabela (Guterres, A. et alii, 1986: 100) é preciso lembrar que a “primeira linha” apresenta o total dos alunos das quatro classes do ensino básico elementar e não o total dos alunos: falta também o total dos alunos dos dois anos lectivos de 1985/86 (**67.371 alunos**) e de 1986/87 (**67.981 alunos**). Como mostra a tabela, houve um decréscimo depois do golpe de Estado de 1980, entre os anos lectivos de 1980-81 e de 1984-85 e o aumento recomeçou no ano lectivo de 1984-85.

Para compreender melhor o aumento dos alunos nos anos depois da Independência, preparei uma segunda tabela que apresenta o total dos alunos nos vários períodos (no período 1973/74 – 1994/95 os três valores da “coluna Alunos” indicam respectivamente o Ensino Básico (I-IV Classes), o Ensino Complementar (V-VI Classes) e o Ensino Secundário (VII-XI Classes):

Ano lectivo	Alunos	Tot. alunos	Aumento al.	%
1973-74	45.961 3.399 1.233	50.598	-	-
<b>1979-80</b>	<b>68.151</b> <b>7.173</b> <b>3.423</b>	<b>78.742</b>	<b>28.149</b>	<b>55,63</b>
1994-95	96.493 10.615 8.936	116.044	37.302	47,37
<b>1999-00</b>	<b>151.135</b>	<b>151.135</b>	<b>35.000</b>	<b>30,16</b>
<b>2004-05</b>	<b>310.489</b>	<b>310.489</b>	<b>159.354</b>	<b>105,44</b>
2005-06	334.219	334.219	23.730	7,64
2009-10	376.811	376.811	42.592	13,64

Como mostra a tabela (ano lectivo de 1979-80), depois da Independência o Ministério da Educação continuou os esforços feitos pelo PAIGC nas “zonas libertadas” (vd. 3.2.1.3.): até ao ano lectivo de 1979-80 houve um aumento de 55,63% dos alunos. Infelizmente desde o golpe de estado do ano de 1980 até ao ano lectivo de 1994-95 o aumento de alunos não foi muito elevado. Este número começou a aumentar com o acabamento da guerra civil de 1998-99: desde então a população começou a reclamar o próprio direito à Educação, que os escassos meios financeiros e os inadequados recursos humanos do Ministério da Educação não tinham garantido, como tinha exigido a Cimeira Mundial de Jomtien, em 1990, que lançou o Movimento “*Education for all*” (EFA), isto é “*Educação para todos*”. As Nações Unidas, nos seus “Dados Estatísticos” sobre as crianças da Guiné-Bissau escrevem:

*“Desde a Cimeira de Jomtien, o Governo assumiu o compromisso de garantir a ‘educação para todos’, ou seja uma educação de base de qualidade a todas as crianças em idade escolar até ao ano 2000, propósito que aliás consta do Art.º 49 da Constituição da Guiné-Bissau.” (Comité para os Direitos das Crianças, 2002: 15)*

### **3.2.2.1. O aumento das escolas e dos alunos depois do ano 2.000**

Três factores têm contribuído para este aumento de escolas e de alunos:

- A Privatização da Educação
- O “Regime de Autogestão”
- As Escolas Comunitárias

#### **3.2.2.1.1. A Privatização da Educação**

Em 1991 o Governo da Guiné-Bissau, até então monopólio do Partido único, o PAIGC, começou timidamente a aceitar a nova política de multipartidarismo, imposta pelas Instituições Internacionais (entre outros, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional).

Com a legalização de novos Partidos políticos, dos quais um, como o Movimento Bafatá tinha sido fundado já em 1986, uma nova atitude surgiu também no

sector da Educação. É preciso lembrar que, depois da Independência, todas as escolas foram nacionalizadas, mas isso não parou a colaboração entre os Missionários e o Ministério da Educação Nacional: o Frei Francisco Macedo, director do Liceu Honório Barreto antes da Independência, em 1975 foi reconduzido no cargo do novo “Liceu Kwame N’krumah” pelos novos dirigentes do então “Comissariado de Estado da Educação Nacional (CEEN)”. Em 1976 o mesmo Frei Macedo tornou-se Assessor e Conselheiro do então Comissário da Educação, o Dr. Mário Cabral, chefiando o Gabinete de Planeamento e Estatística, departamento central do CEEN. Vários padres leccionavam nas escolas públicas e eu tive todo o apoio do CEEN para abrir escolas no Sector de Bubaque da Região Bolama-Bijagós. Assim no ano lectivo de 1975-76 foi aberto o Ensino Básico Complementar (5ª e 6ª classe) na Vila de Bubaque e em 1979 foram abertas três escolas primárias na Ilha de Canhabaque (vd. 1.1.4.2.1.).

Em 1983 a Diocese de Bissau obteve a permissão de abrir um Liceu diocesano para os seus “Seminaristas”, que até então eram obrigados a frequentar o Liceu Kwame N’krumah também durante as aulas nocturnas, o que dificultava os horários da vida comunitária de um “Seminário Católico”: ao Frei Macedo foi pedido, pelo então Bispo Dom Settimio Ferrazzetta, de dirigir também esta escola, designada Liceu João XXIII. Não tardou muito que ao Liceu João XXIII fosse permitido admitir também alunos externos, muitos dos quais filhos de Ministros ou pertencentes à burguesia de Bissau, fartos da contínua degradação das escolas públicas: uma porta tinha sido aberta para a possibilidade de permitir a abertura de outras escolas privadas.

Depois da liberalização económica, em 1986, e o início, em 1987, da intervenção do Fundo Monetário Internacional com a implementação do “Programa de Ajustamento Estrutural (PAE)” (Stenman, Asa, 1994: 182), começaram a surgir outras escolas privadas.

Lino Bicari escreve:

*“em 1986 o Governo do PAIGC, ainda partido único, invertia o sistema económico com a Liberalização do Mercado. Encerrava-se na Guiné-Bissau o processo político e socioeconómico de ‘Economia Planificada Estatal’ e **abria-se o processo de Mercado Livre** que, por sua vez, abriria, se quisesse ou não, o processo de liberalização de todos os sectores da vida pública inclusive os sectores sociais como os da Saúde, da Educação, da Informação, do Associativismo, etc.” (2005: 11)*



É nessa altura que, sobretudo no meio urbano, começaram a surgir as Escolas Privadas, muitas das vezes dirigidas pelos professores das Escolas Públicas: assim estes professores davam uma resposta à forte procura de escola por parte das famílias e, ao mesmo tempo, criavam uma nova fonte de receitas, porque o salário estatal ficava sempre mais reduzido pela contínua inflação da moeda nacional, o Peso, e o aumento do preço dos bens de primeira necessidade, cujo valor era agora orientado pelo mercado livre (vd. “Anexos no CD: G.12a.”).

### **3.2.2.1.2. O “Regime de Autogestão”**

Em 1991 foi apresentada ao Governo a famosa “Carta dos 121”: um grupo de dissidentes do PAIGC pediu uma reflexão sobre uma nova maneira de orientar a vida político-económica do país. A carta foi rejeitada, o que culminou numa perda significativa de uma boa parte de quadros políticos do PAIGC, os quais passaram a ser fundadores ou membros dos outros Partidos pela nova lei do multipartidarismo que tinha permitido a sua legalização.

#### **3.2.2.1.2.1. O Protocolo entre a Diocese de Bissau e o Ministério da Educação Nacional**

Foi nesta altura que a Diocese de Bissau teve a coragem de iniciar um diálogo com o Governo para retomar algumas escolas que tinham sido nacionalizadas depois da Independência, para reestruturá-las e até dirigi-las, com o objectivo de garantir uma Educação de qualidade às crianças. Em 4 de Novembro de 1993 foi assinado o “*Protocolo de Acordo entre o Ministério da Educação Nacional da Guiné-Bissau e a Diocese de Bissau*” (vd. “Anexos no CD: H.3.1.”).

O Protocolo, assinado pelo Ministro, Dr. Fernando Delfim da Silva, e o Bispo, D. Settimio Ferrazzetta, declara:

*“Tendo constatado que a Diocese foi sempre um parceiro importante no Sector Educativo, nomeadamente na formação de nossas crianças e jovens:*

*O Ministério da Educação Nacional e a Diocese de Bissau concordam no seguinte:*

*1º São devolvidas e reintegradas no Património da Diocese de Bissau as Instalações a serem identificadas nos protocolos de implementação resultante deste documento...*

*3º As Instalações restituídas devem ser utilizadas para a mesma finalidade formativa que tinham antecedentemente...*

*5º As escolas pertencentes ao Estado podem ser, a título experimental, objecto de concessão à Diocese, normalmente em regime de auto-gestão.” (Ministério da Educação Nacional, 1993: 1-2)*

#### 3.2.2.1.2.2. As Regras do Regime de Autogestão

O “*Regime de Autogestão*” é um Acordo entre a Comissão Interdiocesana de Educação e de Ensino (CIEE) da Diocese de Bissau e da Diocese de Bafatá, os Pais e Encarregados de Educação e o Ministério da Educação, por meio do qual as três Entidades concordam de entreajudar-se para implementar uma escola de qualidade: o Ministério envia os professores e outro pessoal, a população é responsável pela manutenção dos edifícios e pelo pagamento de uma propina e a CIEE, que representa as duas Dioceses, responsabiliza-se pela assistência em pessoal pedagógico e de gestão e pelo pagamento de uma quantia de dinheiro (chamada subsídio) aos professores, os quais assinam o “*Termo de Compromisso*” que define os seus deveres e direitos face aos alunos, à Instituição da Diocese e aos Pais e Encarregados de Educação.

Na prática, as escolas que pretendam funcionar em Regime de Autogestão devem fazer o pedido à Instituição da Diocese com a assinatura dos Pais e Encarregados da Educação, que devem trabalhar para constituir-se em Associação e eleger os órgãos de administração e gestão para garantir qualidade, democraticidade, equidade e eficácia. Essas escolas são escolas públicas, o Estado envia os professores, porém é garantida a possibilidade de intervir no processo de selecção do pessoal docente, nos termos da lei geral. O Artigo 6º reza:

*“A Selecção de Professores para as Escolas restituídas ficará a cargo da Diocese, com base nos critérios definidos pelo Ministério da Educação Nacional.*

*Cabe à Diocese remeter toda a documentação referente aos professores dessas Escolas, mas vinculados ao MEN, para efeitos de processamento de título e desconto para pensão de reforma.*

*Todos os Professores sem vínculo laboral com o MEN ficarão sujeitos ao regime aplicável às Empresas privadas.” (Ministério da Educação Nacional, 1993: 2)*

### 3.2.2.1.2.3. Os resultados do “Regime de Autogestão”

O Regime de Autogestão tem facilitado uma escola de qualidade (garantindo livros, material didático de apoio e professores com a vocação e a vontade de ensinar e, ao mesmo tempo, de continuar a aprender por meio de cursos de superação em sala de aulas e em exercício), e sobretudo tem ajudado os Pais e Encarregados de Educação a iniciar o caminho da boa gestão, da autonomia financeira e da colaboração entre o Estado e a Comunidade.

Em particular o Regime de Autogestão aumentou a capacidade da escola junto da população local para alcançar:

*a) uma maior aproximação da escola à Comunidade e uma melhor participação entre a Comunidade e as Instituições do Estado;*

*b) uma colaboração mais estreita entre os Professores e a aldeia, no respeito das respectivas funções e responsabilidades, uma integração mais profunda dos Professores nas tradições autênticas dos alunos para uma transição harmoniosa relativamente às necessidades da modernidade;*

*c) a responsabilidade da aldeia para a vigilância e a colaboração na manutenção do Edifício escolar e dos seus bens;*

*d) a contribuição financeira dos Pais e Encarregados de Educação, para alcançar uma autonomia parcial, ou até total, da mesma escola: essa contribuição é estabelecida com o acordo das duas partes (FASPEBI e Conselho dos pais e encarregados da educação);... (Scantamburlo, L., 2013: 104-105).*

#### 3.2.2.1.2.4. Escolas e Alunos das Dioceses de Bissau e de Bafatá em Regime de Autogestão e Privadas

As Dioceses de Bissau e de Bafatá, depois da criação da primeira escola privada “Liceu João XXIII”, que foi o primeiro a ser legalizado como Escola privada na Guiné-Bissau, e com a assinatura do Protocolo de Acordo (1993), têm vindo a investir notoriamente no Sector da Educação.

A tabela seguinte apresenta o número de Escolas em Regime de Autogestão e Privadas e o respectivo número de alunos no ano lectivo de 2011-12. A sigla EBU (Ensino Básico Unificado) indica as escolas obrigatórias (I-VI classes):

<b>TIPO</b>	Autogestão Escolas	Autogestão Alunos	Privadas Escolas	Privadas Alunos
<b>Jardim</b>	2	455	31	3.314
<b>EBU</b>	41	8.937	29	9.065
<b>EBU bilingue</b>	16	2.831		
<b>Liceu</b>	5	2.395	9	2.614
<b>Universidade: Dep. Gestão</b>			1	93
<b>Curso Sup. Ed. Infância</b>			1	116
<b>Cursos profissionais</b>			2	230
<b>TOTAL</b>	<b>64</b>	<b>14.618</b>	<b>73</b>	<b>15.432</b>

É de notar que neste momento o Regime de Autogestão não é somente uma iniciativa das Dioceses, pois existem também outras Organizações e outras escolas Públicas que adoptaram o mesmo Regime de Autogestão, das quais não existem

estatísticas: aqui posso lembrar o Liceu de Bubaque (até a 11ª Classe) que adoptou o Regime de Autogestão no ano lectivo de 2006-07, depois de os “Pais e Encarregados de Educação” terem pedido o “Regime de Autogestão” para parar as contínuas greves.

#### 3.2.2.1.2.5. O apoio da Fundação Fé e Cooperação (FEC)

Nos últimos anos a FEC de Lisboa, antiga “Fundação Evangelização e Cultura”, tem ajudado algumas escolas das Dioceses de Bissau e de Bafatá a melhorar o nível dos professores (vd. “Anexos no CD: H.4.2.”). Três iniciativas merecem uma menção especial:

- Preparação do “*Manual de Procedimentos*” para ajudar os professores a gerir melhor a escola: assim prepararam, entre outros, documentos para as Matrículas, as Estatísticas, o Estatuto da escola, o Contrato com os professores, a Legalização com o Ministério da Educação Nacional, o Termo de responsabilidade dos professores, os Direitos dos Alunos, a Ficha de contabilidade, etc. (vd. “Anexos no CD: H.4.1.”).

- Visitas, duas vezes por ano, às Escolas das Dioceses ajudando a preparar o “*Regulamento Interno*” (RI, vd. “Anexos no CD: H.4.3.”), dando cursos de formação aos Directores de Escola na área da Gestão e da Administração Escolar (GAE), preparando o Módulo “Gestão e Administração Escolar” (Fundação Evangelização e Cultura, 2010-2011; vd. “Anexos no CD: H.4.4.”) e ajudando os professores a lidar com as Comunidades (vd. “Anexos no CD: H.4.5.”).

- Cursos pontuais aos professores em várias escolas.

Sobre estes Cursos há uma sugestão feita pela Doutora Fátima Candé:

*“Fazemos uma apreciação positiva do trabalho da FEC ao nível de formação e acompanhamento de professores de LP, contudo consideramos que o tempo dedicado ao PL2 deveria ser mais alargado para uma melhor consolidação dos conteúdos abordados.” (2008: 74)*

#### 3.2.2.1.3. As Escolas Comunitárias

A criação das Escolas Comunitárias foi a resposta das comunidades rurais ao desaparecimento das Escolas Públicas. Lino Bicari escreve:

*“a Escola de Participação Comunitária é uma forma de apropriação da escola pela tabanca e parece ser a resposta autónoma das comunidades rurais à sua própria ‘procura de escola formal’ para os filhos. Dissemos ‘parece ser’ porque, não está ainda claro que todas as comunidades queiram a escola para os filhos por a sentirem uma sua necessidade prioritária, parece que várias comunidades a queiram só pelos incentivos da ajuda que a acompanham (PAM, projectos...).” (2005: 12)*

Muitas das Escolas Comunitárias surgiram pela ajuda das ONGs, de Embaixadas e outras Instituições privadas: os professores são escolhidos pela Comunidade ou pela Instituição animadora e são pagos pelos “Pais e Encarregados de Educação”: diferentemente das escolas em “Regime de Autogestão” o Ministério da Educação Nacional não tem a obrigação de enviar os próprios professores. Muitas das vezes os professores são filhos da aldeia, e, às vezes, falta-lhes o nível escolar exigido pelo estatuto de professor do Ensino Básico (XI classe). Como escreve Lino Bicari:

*“As E.C. adoptam o **Português como língua de ensino**, mas os professores, como na Escolas Oficiais ‘ajudam-se com a língua local’... (?) É sobretudo neste domínio que ‘Cada professor faz o que pode’ ou ‘lembra-se de como fazia o seu professor com ele e tenta imitá-lo’. De bilinguismo nem se ouve falar... e grande parte do insucesso escolar e da falta de qualidade de ensino depende da língua de ensino. (‘Nova Paideia’, INDE, Ano 1, Nº 1, 1997).” (2005: 16)*

Porém estas escolas funcionam durante todo o ano lectivo porque os professores não participam nas greves das escolas públicas, recebem os Manuais escolares e a ajuda alimentar como as outras escolas públicas, seguem os programas do Ministério da Educação Nacional e submetem os alunos à Avaliação oficial.

O que é o mais interessante das Escolas Comunitárias é a “comparticipação da Comunidade”, as quais decidem comunitariamente de criar a Escola, de construir as salas de aula com material próprio e com material vindo da ajuda externa, e sobretudo comprometem-se de sustentar, gerir e controlar comunitariamente o funcionamento da Escola. É o primeiro passo para tomar consciência que a escola é uma necessidade

prioritária para os filhos frente à modernidade e para avaliar se o ensino-aprendizagem é um ensino de qualidade, isto é, uma verdadeira ajuda para os jovens da aldeia se tornarem actores do desenvolvimento da Comunidade, como acontece na formação não formal das “Cerimónias de Iniciação” tradicionais (o Fanado).

A utilidade das Escolas Comunitárias é evidente pelo número dos seus alunos (vd. 3.1.1.1.), que têm contribuído para o aumento da taxa bruta de escolarização a nível nacional, mas sobretudo porque, como escreve Lino Bicari, essas escolas:

*“alcançaram, em % média a nível nacional, a Equidade de Género no Acesso (à 1ª Classe) (M 49%, F 51%) e aproximam-se à Equidade de Género no Fluxo escolar nas primeiras 4 classes (M 55%, F 45%); é previsível esta Equidade ser alcançada dentro de três anos.” (2005: 16)*

#### **3.2.4. A crise escolar dos anos 90**

Muitos têm escrito sobre a crise da Escola Pública da Guiné-Bissau desde a Liberalização do Mercado em 1986 até aos 11 meses de Guerra Civil (7 de Junho de 1998 - 7 de Maio de 1999). As causas apresentadas são muitas:

- falta de meios financeiros
- inadequada preparação dos professores
- instabilidade política
- frequente mudanças de Ministros da Educação
- falta de materiais escolares, etc.

No que diz respeito à minha experiência nas ilhas Bijagós, a causa principal foi a incapacidade da Escola de preparar o aluno para uma carreira: acabada a quarta ou a sexta ou a nona ou até a décima primeira classe (último ano de Liceu), o aluno não está preparado para enfrentar uma carreira pessoal no ambiente onde vive. A crise mais grave é no meio rural, onde o aluno é obrigado a emigrar para a cidade para continuar os seus estudos. Na cidade, perante a demissão do Ministério da Educação Nacional, a crise foi superada com a criação das escolas privadas: o Estado desistiu da sua responsabilidade de enfrentar a situação com reformas a longo e a curto prazo, diminuiu gradualmente os orçamentos destinados ao Ministério da Educação Nacional,

manteve a carreira de professor “no estatuto de eventual” e até renunciou a controlar o processo de privatização.

#### **3.2.4.1. A Missão de Estudo da Fundação Calouste Gulbenkian**

A Fundação Calouste Gulbenkian financiou uma “Missão de Estudo” que se deslocou à Guiné-Bissau em Março/Abril de 1985, cujos resultados foram publicados no volume *A Educação na República Democrática da Guiné-Bissau, Análise Sectorial* (Guterres António et alii, 1986). Os quatro autores desta Missão (António Guterres, Eduardo Marçal Grilo, Luís Lama e Roberto Carneiro) fazem uma análise da situação e indicam, entre outros, os seguintes “*seis factores*” que estão a pôr em crise o Sector da Educação:

##### **3.2.4.1.1. A Desvalorização da Moeda da Guiné-Bissau**

*“A partir de 1983 entrou em funcionamento um Programa de Estabilização Económica negociado com o Fundo Monetário Internacional... Particularmente significativos foram em 1984: a desvalorização do peso (170% entre 23 de Dezembro de 1983 e 31 de Dezembro de 1984), o aumento dos preços médios ao produtor em 71% entre 1984 e 1983; a queda de 20% em termos reais de remunerações dos funcionários públicos... o aumento médio dos preços ao consumidor de 67% para os produtos locais e de 100% para os importados.” (Guterres, A. et alii, 1986: 18-19)*

##### **3.2.4.1.2. Inadequada Preparação dos professores**

*“O factor crítico unanimemente apontado como o principal responsável pela baixa qualidade designadamente no âmbito do EBE e EBC, é a deficiente preparação do pessoal docente. Com efeito, segundo dados referentes a 1983/84, dos 2455 professores do EBE apenas 2% são docentes profissionalizados, com o curso de Magistério Primário, praticamente todos sediados no S.A. Bissau: dos restantes, 16% são professores de posto diplomados, 41% são monitores escolares com a frequência de curtos estágios de formação pedagógica e 41% não têm qualquer preparação para o ensino*



*sendo uma proporção significativa constituída por alunos do ensino secundário.” (Guterres, A. et alii, 1986: 22)*

#### 3.2.4.1.3. O Factor Língua de Ensino

*“Ao conjunto de circunstâncias pedagogicamente negativas que rodeiam as condições concretas de desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem no EBE adita-se um factor especificamente guineense que é o da língua. Apenas 11% da população fala português enquanto 44% se exprime em crioulo... Neste contexto, o processo de alfabetização das crianças entendido como a aquisição e o domínio dos elementos estruturais da comunicação escrita e oral, produz-se em condições muito difíceis.” (Guterres, A. te alie, 1986: 23)*

É interessante lembrar, aqui, o que foi escrito sobre este assunto no Relatório “Educação e Conhecimento”, durante o “*Encontro dos Ministros da Educação e Educadores de: Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde, S. Tomé e Príncipe*”, realizado em Bissau no dias 15-24 de Fevereiro de 1978:

*“A insuficiência estrutural da língua nacional é mais um handicap que leva a violência de um ensino em língua completamente estranha às estruturas de pensamento da criança ou adulto. Daí que urge fazer um estudo científico da língua nacional, a fim de que ela possa começar a ser utilizada nas nossas escola, tão breve quanto possível” (Comissariado de Estado da Educação Nacional: 10)*

É preciso lembrar que o Comité Superior da Luta (C.S.L.), no “Relatório Geral do C.S.L. ao IIIº Congresso do PAIGC”, realizado em Bissau nos dias 15-20 de Novembro de 1977, tinha apontado, como um dos objectivos prioritários da escola primária:

*“Dar atenção ao acesso em língua nacional de uma forma progressiva.” (Ministério de Educação, Cultura e Desporto: 4)*

#### 3.2.4.1.4. Falta de Formação no Domínio Agrário

*“Num país como a República da Guiné-Bissau onde a maioria da população (80%) exerce a sua actividade profissional no sector primário (agricultura, pecuária e pescas), a inexistências de esquemas de formação no domínio agrário particularmente ao nível dos 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade, bem como a falta de componentes vocacionais nos 5.º e 6.º anos, constituem lacunas que no futuro, poderão originar graves constrangimentos no processo de relançamento e desenvolvimento do sector agro-pecuário.”* (Guterres, A. et alii, 1986: 25)

#### 3.2.4.1.5. Ausência de Formação ao Nível Médio

*“Por outro lado, a ausência de formação ao nível médio constitui também um factor desfavorável para os sectores produtivos dado que a formação que muitos estudantes obtêm no exterior se tem mostrado pouco adaptada às características e às necessidades do País... no estrangeiro o prosseguimento dos estudos para os guineenses que terminam o 11.º ano de escolaridade, tem reforçado esta carência de quadros médios (formados através de cursos médios ou superiores de curta duração) uma vez que a maioria dos estudantes (81%) tem frequentado cursos universitários do tipo superior longo.”* (Guterres, A. et alii, 1986: 26)

#### 3.2.4.1.6. Diminuição do Financiamento ao Ministério da Educação Nacional

*“O orçamento de desenvolvimento da educação somou, em 1984, 515,2 milhões de pesos, dos quais apenas 13,6 se destinaram ao EBE e 12.8 ao EBC, em completa contradição com as novas prioridades definidas a nível político.”* (Guterres, A. et alii, 1986: 31)

Felizmente os autores desta “Missão de Estudo” não apontaram somente para os “factores críticos” do Sector Educativo, mas apresentaram também “propostas” (Guterres, A. et alii, 1986: 45-47).

Entre as várias propostas há as seguintes que são muito urgentes para ajudar as escolas do meio rural a sair do impasse e a cumprir a missão de procurar para os seus alunos uma escola de qualidade, isto é uma escola que cria desenvolvimento na aldeia:

*“Criação do ensino técnico agrícola...*

*Criação de um curso prático – agrícola (7.º 8.º e 9.º anos de escolaridade).*

*Lançamento no médio prazo (1990 início do 3º Plano Quadrienal) de um curso médio (10.º 11.º e 12.º anos de escolaridade)”. (Guterres, A. et alii, 1986: 47)*

É interessante lembrar, aqui, que em 1977, no “Relatório do III Congresso do PAIGC”, como escreve Lino Bicari, as “Orientações Políticas para a Educação”

*“preconizavam o ‘Sector Rural como sector de emprego da maioria dos jovens à saída dos diferentes níveis do Ensino’, mas a realidade iria ser bem diferente e a sociedade percebe isso muito bem.” (2005: 20)*

#### **3.2.4.2. O Testemunho de três Ministros da Educação Nacional**

Acho interessante lembrar aqui o que escreveram três Ministros da Educação Nacional sobre o assunto do Sector da Educação na Guiné-Bissau, para afirmar que os esforços feitos e a boa vontade não faltaram, mas o país tem enfrentado uma situação de instabilidade política a partir do desaparecimento de Amílcar Cabral. Depois dos primeiros anos de euforia que o povo viveu com a obtenção da Independência, a realidade mudou para o pior: em 1980 houve o golpe de estado e a separação da República irmã de Cabo-Verde; em 1986 foi inventada uma intentona contra o Governo: seis membros do PAIGC foram fuzilados, outros seis foram condenados a 15 anos de prisão (a pena máxima da Guiné-Bissau) e obrigados a residir na Ilha de Uno e outros 10 foram condenados a vários anos de prisão e obrigados a residir na Ilha de Caravela, no arquipélago de Bijagós; em 1991 Nino Vieira rejeitou a “Carta dos 121” e o PAIGC perdeu muitos dos seus melhores quadros (vd. 3.2.2.1.2.); em 7 de Maio de 1998 o povo teve de subir as consequências da guerra civil entre militares, que durou 11 meses e cuja consequência mais grave foi o início do desmoronamento do poder do

Estado face à sociedade guineense e a intromissão dos militares no poder político, que se completou com o golpe de estado do 12 de Abril de 2012.

#### **3.2.4.2.1. O Ministro Mário Cabral**

O Dr. Mário Cabral foi eleito Ministro do então “Comissariado de Estado da Educação Nacional (CEEN)” logo depois da Independência, cargo que exerceu por quatro anos, seguidos por outros três anos, depois de ser nomeado Ministro da Agricultura entre os dois mandados de Ministro da Educação.

Conforme o seu testemunho, apesar da vontade e do entusiasmo da sua equipa, uma das causas dos resultados bastante limitados foi a falta de um verdadeiro Ministério da Educação, herdado do período colonial. Numa entrevista concedida a Sérgio Guimarães, Representante da Unicef na Guiné-Bissau, Mário Cabral afirma que tiveram de “construir a partir da primeira pedra”:

*“Eu lembro-me duma primeira missão que eu, enquanto ministro da Educação, e o ministro da Saúde fizemos a Portugal, para ir procurar quadros, porque não havia professores. A maior parte dos professores eram ou militares ou esposas dos militares, das poucas escolas primárias que havia. Foram todos para Portugal!” (Guimarães, Sérgio, 2003: 175)*

Na mesma entrevista, o Dr. Mário Cabral fala também de outras duas causas que travaram as reformas no Sector da Educação, isto é, a contínua mudança de Ministros e os escassos meios financeiros:

*“o que explica o atraso é porque nós chegámos a uma altura em que era um ministro da Educação por ano... quando se entra na dinâmica do multipartidarismo, etc., e por causa das influências, eventualmente, das contestações que havia na sociedade, quem apanha é o ministro da Educação, não é? E então aí os ministros da Educação foram mudando, e antes que um dominasse o aparelho já estava a vir um novo. Eu penso que isso contribuiu bastante... A Educação nunca foi muito privilegiada do ponto de vista orçamental... Acaba-se por dar mais dinheiro à segurança ou às Forças Armadas do que se dá à Educação.” (Guimarães, Sérgio, 2003: 198-199)*

#### **3.2.4.2.2. O Ministro Manuel Rambout Barcelos**

Num artigo publicado pelo “Jornal de Notícias”, no dia 8 de Novembro de 1989, a jornalista Maria Correia de Sousa exprime assim os projectos do Ministro da Educação guineense respeitante ao factor língua e a formação de jovens agricultores:

*“Na perspectiva do ministro da Educação guineense, para quem o português se apresenta como o canal das relações entre o país e o mundo externo, a sua aprendizagem deverá passar a enquadrar-se no terceiro ano da escolaridade das crianças, isto dois anos após a aquisição – oral e escrita - do crioulo, língua veicular.*

*Segundo Manuel Barcelos ‘a transcrição e registo de sons do quotidiano (crioulo) permitirão ao aluno, cidadão da Guiné-Bissau, uma melhor apreensão das técnicas da língua portuguesa’. Este projecto tem em conta o princípio que a escola deve ser um prolongamento da vida, um instrumento do sentir e viver comunitário, isto é, um produto do desenvolvimento permanente, aberto aos factores de mudança...*

*Manuel Barcelos manifestou particular interesse pelos projectos ligados à formação profissional de jovens agricultores, a desencadear com o apoio técnico e financeiro da Comunidade Económica Europeia.” (Sousa, Maria Correia de: 9)*

É preciso lembrar que foi Rambout Barcelos o Ministro que aprovou o Projecto dos Centros Experimentais de Educação e de Formação (CEEF) em 1986, o primeiro projecto que adoptou o Crioulo Guineense como língua de ensino nalgumas escolas primárias de Cufar (Região de Tombali) e de Bará (Região de Cacheu).

#### **3.2.4.2.3. A Ministra Maria Odette da Costa Semedo**

A Doutora Odette Semedo foi ministra antes da guerra civil de 1998 e dinamizou o seu Ministério com muitas iniciativas. No seu artigo “Guiné-Bissau: Educação como direito” enumera não só os entraves que têm parado o avanço do sector educativo na Guiné-Bissau, como o reduzido Orçamento dedicado ao seu

Ministério (2006: 2), o factor língua, uma das causas principais das “elevadas taxas de repetência e de desistência de crianças (23,5% e 18% em 1999 respectivamente” (2006: 3), mas também faz uma listagem das iniciativas adoptadas para melhorar o Sector da Educação, como a “Plano Nacional de Acção (PNA)”, o programa “Educação para todos (EPT), a “Promoção da escolarização das Raparigas”, a “Unificação do Ensino Básico (EBU)”, as “Unidades de Apoio Pedagógico (UAP)”, a criação das “Comissões de Estudo”, etc. (2006: 5-6).

Porém ela pergunta:

*“Se é verdade que nos importa mobilizar recursos financeiros e humanos, públicos, privados e voluntários, para garantir a realização de acções de longo alcance, não é menos verdade que, mesmo havendo a solidariedade internacional que garanta mais recursos para o fortalecimento das respostas, não havendo paz, estabilidade social, todos os elementos mobilizados restam sem condição da sua implementação. Pois que, quando o país vive em constantes conflitos sociopolíticos e até militares, quem pára pensar nos direitos das crianças a educação condigna?” (2006: 7)*

### **3.3. Experiência de ensino bilingue do Ministério de Educação Nacional e do INDE**

Na Guiné-Bissau não faltaram as boas intenções de utilizar o Crioulo Guineense como língua de ensino, de criar uma escola ligada à Comunidade e de qualidade, isto é uma escola que aos vários níveis de escolaridade (IV Classe, VI Classe, IX Classe e XI Classe) permitisse ao aluno com o respectivo Diploma de exercer uma profissão na sua Comunidade. O “Relatório Geral do C.S.L. ao IIIº Congresso do PAIGC” tinha criticado essa anomalia do sistema educativo presente no País:

*“Em consequência do sistema educativo herdado do colonialismo, apenas um pequeno número de alunos que começava a escola primária conseguia chegar à secundária. E, na medida em que a escola primária não constituía em si um verdadeiro processo de aprendizagem, pois era uma etapa que conduzia a uma outra, a grande maioria dos alunos que não transitasse da escola primária regressaria à sua comunidade sem ter aprendido nada de útil*

*que lhes permitisse uma integração na produção e na vida comunitária. O sucesso individual nos estudos representava, assim, um afastamento do meio social de origem.” (Ministério de Educação, Cultura e Desporto: 4)*

O mesmo “Relatório do C.S.L.” apresenta também soluções para o ensino básico, considerando-o:

*“como fulcro de transformação do novo sistema... Constituirá a etapa de escolaridade obrigatória para a qual aponta o novo sistema e será integrado pelo ciclo elementar e o ciclo complementar de duas classes... Os objectivos gerais desse ciclo de estudo serão a aquisição de instrumentos básicos de conhecimentos e de hábitos de trabalho e do desenvolvimento no aluno do sentido de responsabilidade, espírito de solidariedade, estimulando sempre a espontaneidade e a criatividade.” (Ministério de Educação, Cultura e Desporto: 5)*

Esta primeira etapa permitirá ao aluno de inserir-se num ambiente de trabalho por ter adquirido as noções generalizadas mas suficientes para continuar a sua formação na profissão que lhe será proporcionada pelo Meio onde está inserido com a família.

Para o ensino secundário o “Relatório do C.S.L.” aconselha duas etapas:

*“O ensino secundário deverá comportar dois níveis: o secundário básico, com a duração de três anos, onde a formação deverá ter um carácter essencialmente polivalente, e o segundo nível de duração variável entre dois ou três anos, com um carácter de especialização, conferido nos institutos de formação profissional ligados aos diversos ramos da técnica e com perspectivas de acesso às escolas técnicas superiores, ou em escolas secundárias, para o prosseguimento de estudos de natureza científica ou literária a serem ministrados nas universidades.” (Ministério de Educação, Cultura e Desporto: 5-6)*

Uma das maiores preocupações desse “Relatório do C.S.L.” foi de criar uma educação de qualidade que preparasse pessoas capazes de criar desenvolvimento, pondo em prática os princípios de solidariedade e responsabilidade que tinham permitido de alcançar a Independência e cujo objectivo, no período após a Independência, era formar um homem livre, culto e trabalhador consciente da tarefa de participar na reconstrução da sociedade guineense.

Para isso o “Relatório” aponta alguns objectivos dessa nova educação:

- “- Ter uma formação baseada numa concepção científica do mundo;*
  - Desenvolver plenamente capacidades intelectuais, físicas e morais do indivíduo e a colectividade;*
  - Fomentar elevados sentimentos humanos e gestos estéticos.”*
- (Ministério de Educação, Cultura e Desporto: 3)*

O “Relatório do C.S.L.” não esquece também outros sectores educativos como a “formação e o aperfeiçoamento de quadros” e sobretudo a “educação dos adultos”:

*“cuja percentagem de analfabetismo é da ordem de 70% em Cabo Verde e dos 90% na Guiné.*

*Mas a alfabetização, para nós, não consiste apenas na aquisição da técnica da leitura e da escrita. É também uma tomada de consciência política.*

*Esta concepção da alfabetização significa que o processo....deve, antes, continuar e aprofundar-se através da capacitação técnica e profissional dos alfabetizandos, bem como da sua prática da inserção na comunidade social.”*

*(Ministério de Educação, Cultura e Desporto: 6-7)*

### **3.3.1. As escolas bilingues do Projecto dos CEEF (1987-1993)**

Como foi escrito precedentemente (vd. 1.5.) o INDE (Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação), integrou o Projecto dos CEEF (Centros Experimentais de Educação e Formação) na sua estrutura para iniciar uma experiência de ensino bilingue nalgumas escolas do país com o objectivo, entre outros, de verificar a viabilidade do Crioulo Guineense como língua de ensino.



O projecto teve início no ano lectivo de 1986-87 e atingiu as aldeias de Bará (Sector de Canchungo, Região de Cacheu,), Cufar e Priam (Sector de Catió, Região de Tombali) e da Ilha de Uno (Região Bolama-Bijagós). A duração foi de oito anos, isto é dois ciclos de escola primária (1986-90 e 1990-94).

Apesar de algumas falhas do projecto (há de lamentar, entre outras, o material didáctico insuficientemente elaborado, pouca atenção à passagem do Crioulo Guineense para o Português, pelo facto de os alunos serem incluídos “*sic et simpliciter*” com os outros alunos na 3ª Classe da escola formal (porém, a partir do ano de 1991-92, a passagem para o Português foi feita com material didáctico específico para os alunos da 3ª classe), os resultados foram considerados positivos.

Carolyn Benson, na sua tese de Doutoramento, escreve:

*“Os resultados dos ‘testes’ e as pesquisas sociolinguísticas têm demonstrado que o crioulo, língua segunda para muitos alunos, é meio possível e viável de ensino na ausência dos recursos didácticos da língua materna e, do ponto de vista pedagógico, superior ao Português, uma língua que também os professores falam com dificuldade.” (1994: XIX, tradução nossa)*

A nova metodologia é planificada para ajudar os alunos a aprender, entre outras coisas, os conteúdos das várias disciplinas e o Português, língua oficial, como língua segunda, utilizando o Crioulo Guineense que é a língua nacional: a aprendizagem do Português é construída sobre os mecanismos da leitura, da escrita e da competência expressiva adquiridas na língua materna ou numa outra língua que o aluno domina ou pode aprender facilmente.

Os testes, feitos por Carolyn Benson, deram as seguintes conclusões:

- a) o uso do Crioulo Guineense nas escolas primárias não prejudicou a aprendizagem dos estudantes;
- b) para os alunos cuja língua materna não é o Crioulo Guineense, a competência linguística é adquirida logo na segunda classe;
- c) o Crioulo Guineense é uma língua válida para o ensino primário, que pode substituir as línguas maternas, quando há impossibilidade prática de utilizar uma das línguas étnicas por falta de meios didácticos ou de homogeneidade dos alunos.

Na sua tese, Carolyn Benson dá esta apreciação:

*“Os alunos dos três Centros rurais demonstraram não somente de ser capazes de ler e de escrever o Crioulo Guineense, mas também de transferir com sucesso estas habilidades para o Português (ao nível equivalente). Isso tem evidenciado que o programa de ensino bilingue transitório pode ser eficaz na Guiné-Bissau, no caso de o modelo ser adequado” (1994: 250).*

Em 1994 o Projecto dos CEEF encontrou algumas dificuldades, entre as quais a dificuldade financeira, porque o apoio das Organizações estrangeiras tinha acabado. Tendo faltado também, ao nível do Ministério da Educação Nacional, pessoas sensíveis ao problema do bilinguismo, o Projecto ficou estacionado: os antigos alunos foram obrigados a conformar-se com os programas das outras escolas, que tinham o Português como única língua de ensino.

### **3.3.2. A Mesa Redonda sobre “Ensino Básico e o Desenvolvimento local no Arquipélago de Bijagós” (30 de Janeiro - 1 de Fevereiro 1998)**

Em 1998, para experimentar seja as orientações do novo Ministro da Educação Nacional, seja o pensamento dos antigos professores dos CEEF, a senhora Ana Bénard do CIDAC (Centro de Informação e Documentação Amílcar Cabral), de Lisboa, e membros da FASPEBI (Fundação para o Apoio ao Desenvolvimento dos Povos do Arquipélago de Bijagós), organizaram uma Mesa Redonda em Bubaque onde o antigo projecto dos CEEF recebeu um novo impulso: durante três dias cerca de 60 pessoas (professores de ensino primário, membros de Organizações Não-Governamentais e de instituições privadas e públicas, entre as quais a Senhora Ministra da Educação Nacional, Dr.<sup>a</sup> Odete Semedo da Costa e o Director do Ensino Básico, Dr. Carlos Cardoso) reuniram-se na Vila de Bubaque para reflectir sobre quatro temas principais:

- “a) ligação entre a escola e a comunidade envolvente;*
- b) relação entre o Crioulo Guineense e o Português;*
- c) interacção entre o ensino básico e os projectos de desenvolvimento;*
- d) formação dos professores.” (Scantamburlo, L., 2005: 69)*

No que diz respeito ao tema *“Relação entre o Crioulo Guineense e o Português”* foi afirmada mais uma vez a necessidade de valorizar as línguas maternas, e sobretudo o Crioulo Guineense para o contexto das ilhas Bijagós, por ser a língua veicular da população do Arquipélago, onde existem *“cinco variações dialectais”* da língua Bijagós (Scantamburlo, L., 2000: 8) e numerosas comunidades de outras etnias imigradas do Continente e dos países vizinhos, sobretudo do Senegal, da Guiné-Conacri e da Mauritânia.

Os intervenientes reconheceram que existem vantagens no ensino-aprendizagem das línguas maternas, porque elas:

- “- facilitam a transmissão de conhecimentos;*
- facilitam a articulação entre a educação familiar e a educação escolar;*
- incentivam o aluno à participação, à inovação e ao desenvolvimento da criatividade.”(Scantamburlo, L., 2005: 69-70)*

Durante a Mesa Redonda saíram as seguintes recomendações visadas a melhorar o ensino aprendizagem do Crioulo Guineense, a utilizá-lo como língua de ensino e a superar as dificuldades que existem, em termos de metodologias de ensino, na transição do ensino-aprendizagem do Crioulo Guineense para o ensino-aprendizagem do Português:

- “- adoptar um documento legal que fixe a ortografia e a fonologia do Crioulo guineense;*
- adequar metodologias para a transição do ensino em Crioulo Guineense para o ensino em Português;*
- apostar na formação dos professores;*
- diferenciar o ensino do Português como língua materna do ensino de Português na Guiné-Bissau, onde tem o estatuto de língua estrangeira “privilegiada” por ser a língua oficial e por ser uma das bases do Crioulo Guineense.” (Scantamburlo, L., 2005: 70)*

Durante o discurso de abertura, o director do Ensino Básico, o Doutor Carlos Cardoso, prometeu:

*“Em relação a um dos temas centrais deste Encontro que é a introdução do Crioulo como língua do Ensino, penso reservar as minhas considerações para os grupos de trabalho. Mas, desde já, posso dizer o seguinte: a declaração da Política Educativa não é muito clara. Diz que é preciso promover a identidade e a cultura nacionais e que se deve introduzir o ensino das línguas nacionais. À luz das experiências e lições existentes, penso que estamos em condições de encorajar a utilização das línguas nacionais no ensino, incluindo o Crioulo” (Scantamburlo, L., 2005: 70)*

As actas da Mesa Redonda, com a lista dos participantes foram editadas no livro (mimeografado) “Mesa-Redonda: o Ensino Básico e o Desenvolvimento local no Arquipélago de Bijagós (Bubaque, 30-31 de Janeiro e 1 de Fevereiro de 1998)” e encontram-se gravadas em “Anexos no CD: H.5.”

### **3.4. O projecto de Apoio ao Ensino Bilingue no Arquipélago das Ilhas Bijagós (PAEBB)**

A guerra civil de 1998-1999 não permitiu a actuação imediata dessas conclusões, que praticamente recomendavam a metodologia do Projecto dos CEEF.

É de lembrar que o antigo Projecto dos CEEF tinha como objectivo, entre outros, a participação comunitária no processo de ensino: a comunidade devia contribuir para uma escola de qualidade, isto é uma escola onde os professores e os alunos aprendem conhecimentos que os ajudem para tornarem-se actores activos de desenvolvimento. Lino Bicari escreve:

*“Concretamente é o que acontecia nalgumas experiências feitas na Guiné-Bissau, há muito tempo, mas infelizmente esquecidas, como, por ex.. a do antigo Centro de Formação de Cói, e, em particular, na escola dos Centros de Educação Popular Integrada (CEPI) (1977-1984).*

*Nos ‘três momentos pedagógico-didáticos’ da escola do CEPI, por ex., a comunidade reunida ou seus líderes e elementos representativos, eram frequentemente chamados em participar no primeiro e terceiro momento pedagógico (‘Estudo da Realidade’ e ‘Trabalho de Aplicação Prática’) de cada uma das ‘quatro áreas’ (disciplinas); só o segundo momento pedagógico, o do ‘Estudo Científico’, passava-se na sala de aula entre alunos e professor a reflectir, discutir, interpretar, apreciar a realidade observada no primeiro momento e a ‘transcreve-la’.” (2005: 17)*

### **3.4.1. A implementação do ensino bilingue Crioulo Guineense-Português (2000-2007)**

Em Outubro de 2000 a União Europeia deu luz verde ao financiamento do projecto “Apoio ao Ensino Básico no arquipélago dos Bijagós”, que abriu a primeira classe durante o ano lectivo de 2001-2002, abrangendo cinco escolas com cerca de 200 alunos, os quais nos três anos sucessivos atingiram o número total de 942.

No quadro deste projecto, os programas a desenvolver nos seis anos do Ensino Básico Unificado (EBU) são os seguintes:

*“a) PRIMEIRA FASE (1ª-2ª Classes): começar com a oralidade em Crioulo Guineense, e depois passar à alfabetização em Crioulo Guineense e à oralidade em Português. Ao mesmo tempo são leccionadas as outras disciplinas do ensino oficial, como a Caligrafia, a Matemática, as Ciências Integradas (Ciências Sociais, Ciências Naturais), Expressões (Desenho, Canções, Jogos), a Educação Física e os Trabalhos Manuais.*

*b) SEGUNDA FASE (3ª-4ª Classes): quando os alunos são capazes de ler e escrever em Crioulo Guineense iniciam progressivamente a aprendizagem da leitura e da escrita em língua portuguesa. É uma fase em que o professor e os manuais didáticos devem prestar muita atenção às semelhanças e às diferenças entre as duas línguas de ensino para permitir aos alunos perceberem os dois códigos linguísticos.” (Scantamburlo, L., 2005: 71)*

c) TERCEIRA FASE (5<sup>a</sup>-6<sup>a</sup> Classes)

Com a aprovação do Ensino Básico Unificado, EBU, (INDE, 2003), a Guiné-Bissau aumentou de dois anos escolares o ensino obrigatório, permitindo assim um ciclo completo de aprendizagem para os alunos: agora o ensino básico não era somente uma preparação para o ensino secundário, mas tinha o tempo necessário de seis anos para uma formação completa do aluno, por si só.

Com o novo estatuto do EBU foi possível abrir a 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> classe também nas aldeias, permitindo assim aos alunos uma formação mais integrada na cultura e no meio ambiente da comunidade. O ensino básico complementar (5<sup>a</sup>-6<sup>a</sup> classes) foi incluído no antigo ensino básico (1<sup>a</sup>-4<sup>a</sup> classes):

*“Com a nova estrutura, cada turma experimental da 3<sup>a</sup> fase foi enquadrada por três professores, incluindo o da Educação Física, o que contribuiu significativamente na redução do número de docentes.” (INDE, 2003 :7)*

Praticamente o “Plano de Estudo” para a 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> classe foi agrupado em duas áreas curriculares: a “Área I com as disciplinas do Português e das Expressões” e a “Área II com as disciplinas das Ciências Integradas e da Matemática” (INDE, 2003: 7).

A reforma reduziu o número de professores: dois professores, um por cada área curricular, eram suficientes para leccionar numa turma de 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> classe, permitindo assim a abertura do antigo ciclo complementar nalgumas escolas das Ilhas com a vantagem que os alunos continuavam a morar na própria aldeia.

No ano lectivo de 2005-2006 o PAEBB foi buscar alguns professores de Bissau com Diploma de Magistério, os quais foram integrados no Projecto de ensino bilingue e aceitaram de leccionar nas Ilhas de Canhabaque, de Orangozinho e de Bubaque: assim foi possível abrir as primeiras turmas de 5<sup>a</sup> classe de ensino bilingue nas Ilhas.

O objectivo destas três fases é de os alunos atingirem o nível de Português exigido pelos programas do ensino oficial. Nestas fases o Crioulo Guineense continua como disciplina e como língua de ensino, junto com as outras disciplinas do ensino

oficial, e o Português é ensinado como língua segunda, não somente nas aulas de língua, mas também nas aulas de outras disciplinas, quando o professor utiliza o Português como língua de ensino.

### **3.5. A Publicação do “Documento Básico”**

Em Julho de 2007, depois de seis anos de experimentação foi preparado e discutido com os professores o Documento Básico “*As Escolas Bilingues no Arquipélago dos Bijagós*” (vd. “Anexos no CD: D.3.1a. e D.3.1b.”), que apresenta “Os objectivos do Projecto bilingue”, alguns “Apontamentos didácticos e Pedagógicos” e a “Deontologia do professor”, resultado dos Cursos em sala de aula frequentados pelos professores no início de cada ano lectivo. Na parte final foram acrescentados os “Programas escolares das seis classes do EBU” e a “Lista dos Manuais para os Alunos e a Lista dos Manuais para os professores”.

#### **3.5.1. Os objectivos do PAEBB**

O objectivo geral do PAEBB é apoiar algumas estruturas educativas do Ensino Básico do Arquipélago de Bijagós, através da integração das lógicas subjacentes aos saberes locais e da que pressupõe o desenvolvimento económico, do relacionamento das actividades escolares com as actividades de desenvolvimento local e da aproximação da escola à comunidade.

Os principais sete objectivos específicos das nossas escolas são os seguintes:

3.5.1.1. Interessar os Pais e Encarregados da Comunidade em que a escola está inserida, sobretudo por meio do regime de Autogestão e do Comité composto pelo menos de duas pessoas, uma de sexo masculino e outra de sexo feminino. É verdade que as escolas estão sob a tutela do Estado que envia os professores, mas os edifícios são colocados no meio da Comunidade, que deve ter interesse para o seu bom funcionamento, colaborando para os professores serem bem hospedados e cumprirem as suas obrigações frente aos alunos e à cultura da Comunidade, respeitando as cerimónias e as festas tradicionais.

3.5.1.2. Adoptar uma grafia, uma gramática e um dicionário bilingue Crioulo Guineense-Português e melhorar o ensino-aprendizagem da língua portuguesa,

adoptando a pedagogia do ensino de “língua segunda privilegiada”. Por isso é necessário valorizar o bilinguismo de facto, oral e escrito: um dos erros das escolas no Arquipélago é que os alunos e os professores não sabem escrever a própria língua materna ou veicular e aprendem mal a escrever o Português, porque na sala de aula falam em Crioulo Guineense e são obrigados a escrever em Português. Sendo o Português língua oficial da Guiné-Bissau é responsabilidade do professor esforçar-se quotidianamente de aprender bem o Português, por meio da rádio, de jornais, de livros e da escrita. Cada mês o professor deve entregar ao director da escola o seu caderno com páginas escritas em Português e em Crioulo Guineense como prova que está a treinar-se na escrita das duas línguas para ficar mais apto de ensiná-las aos alunos.

3.5.1.3. Proporcionar um ensino de qualidade consciente dos problemas globais que afectam a humanidade e, particularmente, do contexto regional onde se inscreve, dando especial atenção às questões relacionadas com a preservação do ecossistema do Arquipélago, com o aumento do turismo e com a chegada da modernidade, cujos parâmetros, às vezes, chocam com a cultura tradicional dos Bijagós. Por isso foi necessário procurar que o ensino tenha uma aplicação prática e positiva na vida futura dos alunos e na comunidade em que estes estão inseridos: além das disciplinas estabelecidas pelo curriculum formal foram inseridas algumas disciplinas práticas, como a fruticultura e a horticultura (vd. “Anexos no CD: E.8.”), a apicultura, a costura e a escultura.

Como escreve Victória Garmêndia:

*“Pretendemos: um sistema de Educação que contempla o Desenvolvimento Nacional como fim último. Portanto: um Ensino Básico com finalidade em si próprio de preparar a criança para a vida.” (1989: 5)*

3.5.1.4. Preparar esquemas de formação e de reciclagem dos professores, especialmente na área da didáctica para que o professor aprenda uma maneira mais activa de dar aulas: o aluno deve interagir com o ensino do professor, deve ser capaz de responder de maneira criativa e de ter a oportunidade de fazer perguntas, porque ele não é um ser passivo, obrigado somente a repetir ou a escrever o que o professor diz ou escreve no quadro. Por isso ao professor é exigido a preparação antecipada de cada aula e a adaptação do ensino conforme o ambiente e a capacidade dos alunos.



3.5.1.5. Preparar os professores a serem mediadores culturais entre o tradicional e a modernidade. O professor deve compreender o termo “*cultura*”, que é o resultado de um processo longo de respostas de uma comunidade às condições ambientais, a fim de resolver problemas específicos de sobrevivência: além disso ele deve ter clara a diferença entre o termo “*aculturação*”, que é um processo positivo e normal de aceitação de alguns aspectos culturais de uma outra cultura, sem perder a própria identidade, e o termo “*assimilação*”, que é um processo negativo, “não normal”, de aceitação dos aspectos de uma outra cultura, até perder a própria identidade (vd. “Anexos no CD: D.3.3.”: 8)

Os professores foram também alertados sobre as diferenças entre uma sociedade tradicional e uma sociedade moderna: por exemplo na sociedade tradicional o “cargo” é estabelecido pela pertença ao grupo, o “comércio” é feito por meio da troca, as “relações preferidas” são aquelas da clientela e do apoio do grupo e a “novidade” não tem uma aceitação imediata, enquanto na sociedade moderna o “cargo” é ganho pela capacidade pessoal, o “comércio” é feito através do dinheiro, as “relações preferidas” são aquelas burocráticas ou fixadas pelos concursos públicos e a “novidade” é apreciada. Por isso o professor deve investigar sobre as lógicas dos habitantes da aldeia, que às vezes se mostram contrários a uma inovação por motivos dependentes das próprias lógicas e não pela falta de valor da inovação.

3.5.1.6. Preparar uma equipa de técnicos/formadores para acompanhar de forma sistemática o desenrolar do ano lectivo com deslocações frequentes às escolas. Por isso foi preparada uma ficha com a lista das coisas a controlar, como o caderno das frequências, o caderno do Plano de aulas, os livros e cadernos dos alunos, a biblioteca, a manutenção do edifício e das carteiras, da cozinha e da horta com os legumes e os vegetais cultivados, a presença do jornal da classe ou da aldeia (vd. “Anexos no CD: D.3.4.”). Além disso são controladas as Actas das “Comissões de Estudo (COME)”, por meio das quais os professores de uma área geográfica têm a possibilidade de fazer reuniões de trabalho de quinze em quinze dias para reflectir sobre o avanço dos programas curriculares e a formação dos professores recém-chegados.

3.5.1.7. Ajudar os professores, os alunos e os habitantes da aldeia a compreender a filosofia de ajuda para o desenvolvimento: o termo “desenvolvimento” significa melhorar o nível de vida próprio e da inteira comunidade. “*Nível de vida*” é ter de comer, ter saúde e habitar numa casa linda e saudável, ter educação e

comunicação com o mundo, estar em harmonia com os vizinhos e juntar os esforços para inventar novas iniciativas de produção. A ajuda financeira ou em material recebida é um ponto de partida para lucrar com a própria capacidade do que foi oferecido à família ou ao grupo, primeiramente para não ter mais necessidade de ajuda e, quando possível, para ser capaz de tornar a mesma ajuda aos outros menos favorecidos.

### **3.6. Preparação dos Manuais**

O PAEBB contou com um trabalho já preparado anteriormente pelo Projecto dos CEEF, seja para os alunos (“Fichas de Alfabetização”, “Orientações para o Português na fase de Oralidade” e “Lições de Português para as 3ª e 4ª classes” com 17 temas), como para os professores: foram muito úteis os “Cursos intensivos sobre Higiene, Nutrição, Primeiros Socorros e Cultura e Arte” e sobretudo o Curso de didáctica para os professores (Garmêndia, M. Victória: 1989). A Doutora Antónia Barreto e o primeiro director do Projecto, Lino Bicari, disponibilizaram todo o material existente, do qual entreguei fotocópias à Biblioteca do CIDAC em Lisboa.

#### **3.6.1. Manuais para os Alunos**

O material didáctico existente e os numerosos “relatórios” serviram de guia para o PAEBB preparar o novo projecto de Ensino Bilingue nas Ilhas Bijagós. Porém foi necessário melhorar os manuais escolares existentes e elaborar livros de leitura em Crioulo Guineense, assim como os manuais para o ensino da Oralidade do Português, ao nível da 1ª e 2ª classe e o ensino da leitura e escrita do Português, ao nível das 3ª e 4ª classes. Para a 5ª e 6ª classe foram adoptados os manuais da Editora Escolar preparados pela Escola Superior de Setúbal com a vertente “ensino do Português como língua segunda” (Solla, L., 2005: 54). Foi necessário preparar também a *Gramática do Crioulo Guineense para os alunos de V-VI classe da escola bilingue Crioulo Guineense-Português* e a *Gramática Básica da Língua Portuguesa para os alunos de V-VI classe da escola bilingue Crioulo Guineense-Português* (vd. “Anexos no CD: E.5.5.2a. - E.5.5.2d.”).

Uma característica dos novos manuais é a atenção aos conteúdos veiculados por meio do ensino da língua: devem ser conteúdos pertinentes à vida dos alunos e as

imagens e os desenhos devem representar o ambiente da Guiné-Bissau. No ensino bilingue, em geral, a língua não é só disciplina de ensino por si, mas, e sobretudo, um meio para transmitir conteúdos. Todos os manuais encontram-se gravados no “Anexos no CD: E.1. – E.5.”, cada um com o respectivo “Livro do professor”, que é um conjunto de sugestões para guiar os professores no desenvolvimento da lição na sala de aula.

Para enriquecer o conteúdo dos manuais, foi adoptada a iniciativa do “*Jornal mural*” em cada escola. Este jornal é importante, sobretudo para despertar a curiosidade para a leitura e para encorajar a capacidade expressiva dos alunos e dos professores: um exemplo desse *Jornal Mural* da Escola de Uite encontra-se gravado no “Anexos no CD: E.7.”. Os alunos, às vezes, têm somente o livro de leitura, que já conhecem de cor, e o *Jornal Mural*, com diferentes tipos de caracteres e de informações, torna-se um apoio para o desenvolvimento da competência da leitura. É também uma forma para incentivar e atrair para a escola: alguém que é analfabeta e que passa perto da escola, sentirá curiosidade em saber o que diz o jornal e até poderá sentir a vontade de aprender a ler.

Em 2007 foi também iniciada, com a colaboração de um grupo de voluntários do ISU (Instituto de Solidariedade e Cooperação Universitária) a publicação de “*Kasinki*”, um Boletim bilingue e até trilingue (Português, Crioulo Guineense e Francês) para ajudar os alunos e os Pais e Encarregados da educação a ler e a escrever em Crioulo Guineense, em Português ou em Francês, as três línguas de ensino no PAEBB. Até agora foram publicados nove números (vd. “Anexos no CD: E.6.”).

### **3.6.2. Material didáctico para os professores**

Para a formação dos professores foi preparada uma equipa pedagógica com a responsabilidade de ajudá-los a leccionar numa maneira mais dinâmica: cada professor tem um caderno onde escreve o plano de cada lição e assim entrar na sala de aula com o trabalho já preparado. Como escrevem Castelo Branco, Joana et alii:

*“A Acção de ensinar é pois em si mesma uma acção estratégica, finalizada, orientada e regulada face ao desiderato da consecução da aprendizagem pretendida no outro. Não se trata assim, para o professor, de se perguntar: ‘Como é que vou organizar a apresentação deste conteúdo de modo*

*a ser claro e perceptível’? – mas sim ‘Como é que vou conceber e realizar uma linha de actuação (que pode incluir a apresentação do conteúdo, estrategicamente organizada e articulada com outros dispositivos), com que tarefas, com que recursos, com que passos, para conseguir que estes alunos em concreto aprendam o conteúdo que pretendo ensinar’?’ (2011: 58).*

Foram preparados vários Manuais didácticos para os professores, entre os quais os dois volumes *Dicionário do Guineense 1º v.: Introdução e Notas Gramaticais* (Scantamburlo, L., 1999) e *Dicionário do Guineense, 2º v.: Dicionário Guineense-Português* (Scantamburlo, L., 2002) e sobretudo o manual com 33 Fichas “Semelhanças e Diferenças entre Crioulo e Português”, da autoria de Lino Bicari: as 33 Fichas contêm uma análise contrastiva entre o Crioulo Guineense e o Português, nos aspectos da Fonética, da Morfologia, da Sintaxe, da Semântica e do Léxico.

Como mostra este manual (vd. “Anexos no CD: 2.1a.”), cada Ficha trata um conteúdo específico, referente a situações práticas de comunicação, e apresenta exemplos de Sintaxe e de Fonética das duas línguas numa abordagem contrastiva, exemplos de regras morfossintáticas e uma lista de palavras (Léxico) da língua portuguesa: no final o autor sugere orientações didácticas para descobrir as semelhanças e as diferenças entre as duas línguas. A utilidade deste manual é de ensinar ao professor que não é suficiente falar uma língua para ser apto a ensinar, mas ele deve ser capaz de reflectir sobre a língua para analisar os sons, a gramática e a semântica, e outras características da língua da qual é falante. Assim ele perceberá as semelhanças e as diferenças com a outra língua de ensino e ajudará os alunos a brincar com as palavras e a descobrir significados novos das mesmas, derivados do seu utilizo num discurso concreto.

Como escreve Teresa Lino:

*“Uma análise contrastiva deste tipo terá também uma função preventiva e/ou terapêutica contra as interferências léxico-culturais, sem, no entanto, negligenciar o ‘potencial criador’ (ao nível verbal) de cada criança.” (1979: 13)*

Esses “Manuais didácticos para os professores” encontram-se gravados no “Anexos no CD: D.1 – D.3.”).

### **3.7. O bilinguismo no PAEBB: metodologia adoptada**

O bilinguismo pode ser definido como “a competência em duas línguas”.

Para o linguista Leonard Bloomfield o bilinguismo é:

*“O controlo nativo de duas línguas.” (1933: 55, tradução nossa)*

Porém o linguista William Mackey define o bilinguismo de maneira mais ampla. Para ele o bilinguismo é:

*“A capacidade de utilizar mais do que uma língua” (1962: 52, tradução nossa)*

Conforme os linguistas Ng Bee Chin e Gilliam Wigglesworth (2007: 6-7) podemos distinguir as seguintes categorias de falantes bilingues:

- bilingues balanceados (*“balanced bilinguals”*): os falantes têm competência nas duas línguas;
- bilingues dominantes (*“dominant bilinguals”*): os falantes são mais competentes numa das duas línguas;
- bilingues passivos (*“passive bilinguals”*): os falantes perdem a competência numa das línguas porque não a utilizam;
- bilingues limitados (*“limited bilinguals”*): os falantes têm uma competência limitada nas duas línguas, por causa da própria situação socioeconómica de baixo nível.

Existem muitas outras definições de bilinguismo, entre as quais a definição que depende da idade da aprendizagem: neste caso fala-se de bilinguismo infantil, adolescente ou adulto.

Parece que até aos anos de 1960 o termo “bilinguismo” não era considerado positivamente porque os falantes bilingues tinham demonstrado nos testes, como pretendiam afirmar alguns estudiosos, capacidades intelectuais inferiores aos

monolingues. Conforme a afirmação de Ng Bee Chin e Gilliam Wigglesworth, uma das causas destas conotações negativas foi a publicação de três artigos da autoria de D. Saer e dos seus colegas, F. Smith e J. Hughes, entre os anos de 1922 e 1924. Os resultados dos testes feitos por estes autores entre grupos de rapazes monolingues e grupos de rapazes bilingues, entre os sete e os onze anos de idade, tinham demonstrado que os testes dos rapazes monolingues eram superiores. Porém verificou-se que a pesquisa não foi feita com seriedade, pelo facto que Saer

*“fez a comparação entre rapazes monolingues pertencentes à classe média e rapazes bilingues pertencentes à classe operária.” (2007: 56)*

### **3.7.1. Modelos educativos bilingues**

Fausto Caels e Mafalda Mendes, no artigo “Diversidade Linguística na Escola – Uma Problemática Global” (2008: 271-283) apresentam vários tipos de modelos educativos: esses grupos são divididos entre “*modelos de educação monolingue*” e “*modelos de educação plurilingue*”.

Apresento, aqui, um resumo do estudo de Fausto Caels e Mafalda Mendes (2008: 274-285), que considero interessante para esta tese.

#### **3.7.1.1. Seis modelos de educação monolingue**

Nestes modelos o objectivo da escola é adoptar somente uma língua de ensino, que, às vezes não coincide com a língua materna ou com uma língua que os alunos conhecem:

3.7.1.1.1. Modelos regulares na língua maioritária com ensino de Língua estrangeira

A língua de ensino é a língua oficial do Estado, mas é incluído também o ensino de outras línguas estrangeiras com cargas horárias reduzidas.

É o modelo de ensino mais generalizado na Europa, na América do Norte e na Austrália.

#### 3.7.1.1.2. Modelos segregacionistas

A língua de ensino é a língua materna do grupo minoritário e o objectivo é manter o grupo separado, com grande dificuldade de ter acesso às escolas do grupo dominante, porque o ensino-aprendizagem da língua dominante é bastante limitado.

#### 3.7.1.1.3. Modelos separatistas

Estes modelos têm o objectivo contrário ao precedente. A língua de ensino é a língua minoritária, mas o objectivo visa a manter a identidade cultural do grupo, que não quer conviver com os outros grupos sociais.

#### 3.7.1.1.4. Modelos de submersão

A língua de ensino é a língua maioritária e a escola tem o objectivo de “assimilar” as crianças dos grupos minoritários, que assim perdem progressivamente a própria identidade linguística e cultural.

#### 3.7.1.1.5. Modelos de submersão com aulas de apoio

Os alunos dos grupos minoritários frequentam as mesmas escolas do grupo maioritário, mas, às vezes, são retirados das salas de aula regulares para frequentar salas de aula onde os conteúdos de ensino são simplificados para ajudá-los a uma maior compreensão da língua maioritária.

A língua materna dos alunos é esquecida ou é ensinada em salas de aula separadas, como língua estrangeira: muitas das vezes o ensino da língua materna é opcional e não interfere com a avaliação global do aluno, o que pode diminuir o interesse dos alunos para a língua materna.

#### 3.7.1.1.6. Modelos bilingues de transição

No início a língua de ensino é a língua materna do aluno, porém este período dura somente no início, porque o aluno deve transitar, depois de alguns anos, para os modelos regulares da escola oficial, onde a língua de ensino é a língua maioritária.

### **3.7.1.2. Quatro modelos de educação bilingue**

Nestes modelos os alunos recebem uma educação bilingue completa com o objectivo de atingir a competência nas duas línguas, a língua materna e a língua maioritária do país:

#### **3.7.1.2.1. Modelos de educação bilingue em imersão**

Nestas escolas, iniciadas em Canadá, onde existem duas línguas, a inglesa, maioritária, e a francesa, minoritária, os alunos aprendem a outra língua não materna desde a idade do pré-escolar ou quando atingem a idade de 10 anos. Há escolas com a imersão total (100%) na língua não materna dos alunos e escolas com imersão parcial (50% na língua materna e 50% na língua não materna).

#### **3.7.1.2.2. Modelos de educação bilingue de manutenção da língua materna**

As escolas deste tipo, diferentemente do modelo precedente, cujo objectivo é de aprender uma língua minoritária, a francesa, tem como objectivo dar importância à língua materna dos alunos do grupo minoritário, que é a língua de ensino, enquanto a língua maioritária é ensinada como disciplina curricular. O objectivo é de preparar alunos competentes em ambas as línguas e de manter viva a língua do grupo minoritário.

#### **3.7.1.2.3. Modelos “*Dual language/Two-Way*”**

Estes modelos tiveram origem nos Estados Unidos da América e têm como objectivo de preparar os alunos para um bilinguismo avançado nas duas línguas, a língua materna e a língua maioritária. As duas línguas são utilizadas como línguas de ensino e os professores devem ser bilingues ou trabalhar em pares bilingues.

#### **3.7.1.2.4. Modelos bilingues regulares**

Estes modelos são possíveis onde existem sociedades bilingues ou plurilingues: nenhuma das línguas é dominante e todas têm o mesmo prestígio na sociedade.



### 3.7.1.3. Modelo de educação bilingue nas escolas do PAEBB

Em Julho de 2007, acabado o período de seis anos de experimentação do PAEBB, achei útil tirar algumas conclusões, junto com os professores, sobre os resultados obtidos através do ensino bilingue Crioulo Guineense – Português. Foi preparado o documento base “Apontamentos para o uso do Bilinguismo no PAEBB (Projecto Apoio Ensino Bilingue Bijagós)”. O documento encontra-se gravado no “Anexos no CD: D.3.2”.

No encontro com os professores foi discutido o que significa ensino bilingue nas nossas escolas: a utilização das duas línguas, o Crioulo Guineense (em diante, L1) e o Português (em diante, L2) para ajudar os alunos a ter competência completa na L1 e a adquirir uma certa competência na L2, que é a língua oficial do país, mas cuja competência completa será possível somente com estudos universitários e num ambiente de língua portuguesa.

Ser bilingues é uma vantagem, como escrevem Kessler, C., e Quinn, M. E., no artigo “Positive effects of bilingualism on science problem-solving”, publicado em 1980 e citado por Ovando Carlos et alii:

*“Muitas pesquisas feitas em ambientes socioculturais diferentes demonstram que as pessoas bilingues possuem mais habilidades do que os monolingues, respeitantes à flexibilidade de aprendizagem, à criatividade e ao pensamento multidireccional.” (2006: 254, tradução nossa)*

Para nós as L1 e L2 gozam da mesma importância, cada uma no seu lugar, com as dificuldades próprias de ensino-aprendizagem e com algumas regras didácticas.

#### 3.7.1.3.1. Cada língua no seu lugar

A L1 é a língua materna para alguns e para outros é a língua que eles entendem ou podem aprender com rapidez durante a 1ª classe e é a língua de ensino-aprendizagem durante a primeira fase do Ensino Básico Unificado (1ª e 2ª classes), porque, como Thonis E. escreve no artigo “Reading instruction for language minority students”, publicado em 1981 e citado por Ovando Carlos et alii:

*“Uma vez que os estudantes aprenderam bem a leitura e a estratégia de obter significados/sentidos com a escrita, esta habilidade é um suporte para a L2” (2006: 168, tradução nossa)*

Ovando Carlos et alii acrescentam:

*Os estudantes que aprenderam a ler e a escrever na L1, fazem progressos mais rápidos na leitura da L2 dos que não sabem ler e escrever na L1. Isso verifica-se também quando as duas línguas não utilizam o mesmo sistema gráfico.” (2006: 169, tradução nossa)*

A L2 é, até ao presente, a única língua oficial da Guiné-Bissau, é língua segunda privilegiada, mas quase estrangeira para a maioria dos nossos alunos. Nas nossas escolas a L2 é ensinada oralmente no início, a partir da primeira ou segunda classe, e como leitura e escrita a partir da 3ª classe.

A partir das 4ª-5ª-6ª classes as L1-L2 são tratadas com a mesma importância como línguas de ensino (até atingir o ideal de 50% de tempo de salas de aula por cada uma, para o ensino de conteúdos nas disciplinas de Matemática, Ciências Integradas e outras). Para a disciplina específica de ensino de língua, o Crioulo Guineense começa nessa altura a ter menos salas de aula do que o Português, porque a L1 está já estruturada na mente dos alunos, enquanto o Português precisa de mais número de salas de aula (vd. 3.4.1.).

O estudo do Crioulo Guineense deve continuar no ensino-aprendizagem como gramática e como literatura. Experimentos feitos nos Estados Unidos, deram estes resultados, como testemunham Ovando Carlos et alii:

*“Para garantir sucesso na aprendizagem da L2, o aluno deve desenvolver o conhecimento oral e escrito da língua materna, pelos menos durante a escola materna.” (2006: 125, tradução nossa)*

*“Se a L1 é esquecida na primeira idade das pessoas, acontece uma perda de conhecimentos. Aquele que perde a L1 tem menos resultados nos conhecimentos académicos que o que adquire a L2 e mantém a L1.” (2006: 137, tradução nossa)*

#### 3.7.1.3.2. Cada língua com o seu grau de importância

É claro que a L1 é a língua da identidade do aluno, que ele usa para comunicar com os outros, para expressar os sentidos, as emoções, os sons, os odores, para nomear coisas do mundo exterior e para estruturar conceitos.

A L2, ao contrário, é uma língua que se desenvolveu com outra cultura, mas que tem a possibilidade de abrir aos alunos o acesso ao estudo de disciplinas específicas, cujos textos são escritos em Português. Por meio da L2 o aluno é habilitado a conhecer um mundo mais amplo, o mundo da internacionalidade, da cultura global, dos jornais, da rádio e da Internet.

#### 3.7.1.3.3. Cada língua com as dificuldades próprias de aprendizagem

O aluno tem aprendido a L1 no dia-a-dia, e os modelos gramaticais desta língua são consolidados e sempre presentes, como imagem e exemplo, quando ele quer aprender uma segunda língua.

A L2 é uma língua que, muito provavelmente, o aluno está a ouvir pela primeira vez durante a sala de aula e dificilmente é utilizada fora das salas de aula. Por isso a sua aprendizagem é um processo longo, paciente, às vezes cansativo, durante todos os anos de escolaridade e será rápido somente quando o aluno tiver contacto com uma comunidade de falantes de Português.

O professor de Língua Portuguesa deve ter uma habilidade específica para o ensino do Português como L2 (que é diferente do ensino do Português como L1: de facto o aluno de seis anos de idade chega à escola com mais de 10.000 vocábulos e muitos modelos gramaticais da sua L1!), deve criar um ambiente confortável na sala de aula, deve interagir com os alunos e ajudá-los também a interagir entre si por meio de diálogos, de amostra de imagens e desenhos, de aprendizagem de vocábulos e frases simples.

É preciso lembrar o primeiro princípio do linguista Stephen Krashen no seu ensaio de 1982, *Principle and Practice in Second Language Acquisition*, citado por Ovando Carlos et alii:

*“Para uma melhor aprendizagem de uma língua, o aluno deve receber conhecimentos linguísticos que ele entende e que são ligeiramente a um nível mais alto da sua capacidade de compreensão.” (2006: 240, tradução nossa)*

#### **3.7.1.4. Regras didáticas para o ensino bilingue no PAEBB**

Tendo em consideração a nossa breve experiência (seis anos) e sobretudo as sugestões de estudiosos interessados no bilinguismo, foram formuladas quatro regras fundamentais que devem ser rigorosamente respeitadas pelos professores.

##### **3.7.1.4.1. Regra da separação dos Códigos linguísticos**

O professor deve ter cuidado em utilizar ou a L1 ou a L2 em sala de aula: as duas línguas devem ser utilizadas separadamente e em tempos distintos. Às vezes, especialmente nas primeiras classes, o professor deve avisar previamente os alunos sobre a escolha da língua de ensino e nunca deve utilizar os dois códigos numa mesma frase ou período ou discurso.

Quando o aluno responde a uma pergunta utilizando as duas línguas na mesma frase ou no mesmo período ou no mesmo discurso, o professor intervém e ajuda a distinguir os dois códigos linguísticos para o aluno perceber as diferenças.

Esta regra não impede que o professor, nalgumas ocasiões, apresente um “conceito” ou outro argumento com a L1 e depois continue as actividades com os alunos, utilizando a L2.

Na sala de aula deve ser desencorajado também o hábito de utilizar o “método-tradução” de uma língua para a outra. No seu artigo “Learning to teach content bilingually in a middle school bilingual classroom” publicado em 1996, e citado por Ovando Carlos et alii, C. J. Faltis, recomenda:

*“Na sala de aula onde os alunos perdem o hábito das traduções de uma língua para outra, é mais fácil orientar os alunos para que comuniquem numa língua ou numa outra por tempos mais longos, o que favorece uma melhor aprendizagem das duas línguas.” (2006: 288, tradução nossa)*

#### 3.7.1.4.2. Regra da importância da L1

Do ponto de vista didático é errado proibir aos pais e aos alunos de comunicar com a L1. O linguista Jim Cummings apresentou pesquisas que indicam a importância da L1 como instrumento para o desenvolvimento de conceitos que podem ser transferidos para a L2. No seu artigo “ The role of primary language development in promoting educational success for language minority students” publicado em 1981 e citado por Ovando Carlos et alii, escreve:

*“Quando os pais contam histórias aos filhos utilizando a L1, os filhos continuarão a aprender várias formas e gêneros literários.” (2006: 27, tradução nossa)*

Ovando Carlos et alii acrescentam:

*“Quando os pais e os filhos falam a língua que eles conhecem melhor, eles estão trabalhando ao máximo nível da sua habilidade cognitiva e estão aumentando esta habilidade de adquirir conhecimentos.” (2006: 144, tradução nossa)*

Vários autores, entre os quais Tinajero, J. V., & Ada, A. E, na obra “*The power of two languages: Literacy and biliteracy for Spanish-speaking students*”, publicado em 1993 e citado por Ovando Carlos et alii, apontam para a importância do ensino da L1 para o sucesso na aprendizagem da L2:

*“As conclusões das pesquisas sobre ensino-aprendizagem da L1 têm afirmado que este ensino-aprendizagem, no seu aspecto de literatura e de meio para o desenvolvimento da habilidade cognitiva, desenvolve um papel muito importante e crítico para o sucesso escolar na aprendizagem da L2.” (2006: 159, tradução nossa)*

Quanto mais rica será a experiência com a L1, tanto mais fácil será a aprendizagem da L2. Os alunos que já aprenderam a ler e escrever com a L1 devem continuar a ler e escrever com a L1, porque isso facilitará a leitura e a escrita na L2.

O estudioso Collier, V. P., no seu livro *Acquiring a second language for school*, publicado em 1995 e citado por Ovando Carlos et alii, escreve:

*“Várias pesquisas têm demonstrado que os alunos não são capazes de aprender bem a L2 se o desenvolvimento dos conhecimentos é suspenso na L1.”*  
(2006: 128, tradução nossa)

O significado dos vocábulos é aprendido não somente através da língua, mas também através de gestos, de experiências, de desenhos, de apresentação de objectos, como acontece com o menino de 3-6 anos que absorve os vocábulos com o seus significados, através dos odores, dos sabores, das cores, dos contactos... Por exemplo, dizer a palavra “mãe” (ou qualquer outra palavra) com a própria língua materna ou numa outra língua não é a mesma coisa. O significado de “mãe”, pronunciada com o “significante” da L1, é mais rico em sentido e emoções.

#### 3.7.1.4.3. Regra do ensino-aprendizagem da L2 através de todas as disciplinas

O professor de Português deve ensinar a L2 não somente durante as salas de aula específicas da disciplina de ensino linguístico, mas também através os conteúdos das outras disciplinas (como Matemática, Ciências Integradas e outras) leccionadas utilizando a L2.

É claro que o professor precisa de uma preparação específica para esta tarefa: sobretudo ele deve estar consciente que os seus alunos têm competência limitada na L2.

Quando o professor encontrar um vocábulo novo ou uma frase interessante, deve parar um bocado e passar ao ensino da L2, utilizando o método de “*frases lacunares*”, como já está bem demonstrado nos nossos dois manuais de ensino de Português para a 3ª e 4ª classe (vd. “Anexos no CD: E.3. e E.4.”).

Eis um exemplo:

o macaco	come	a banana
----------	------	----------

o macaco	come	?a
----------	------	----

?o	come	a banana
----	------	----------

Os alunos são convidados a preencher os quadrinhos com o ponto de interrogação: ?a = a manga, ?b = a vaca.

A mesma metodologia pode ser usada para ensinar os adjetivos, as cores, os nomes de produtos alimentares, resolvendo, por exemplo, um problema de matemática, etc.

A metodologia de ensino da língua utiliza a língua na sua totalidade de expressão (e não só a gramática): é preciso utilizar frases autênticas, até aceitar casos de ortografia não correcta no início, preocupando-se mais com o sentido da frase e com conteúdos temáticos que interessam o aluno. Ovando Carlos et alii escrevem:

*“É preciso ensinar a língua por meio de temas que são de utilidade e de interesse aos alunos.*

*Depois dos anos 1980-90 o ensino das línguas é dado num contexto que tem sentido para os alunos, enquanto nos anos anteriores a metodologia das línguas privilegiava o estudo da gramática (até 1950) ou o uso da língua, sem dar muita importância à qualidade dos temas.” (2006: 147, tradução nossa)*

Há factores sociais (importância dada à L1 e à L2) e factores afectivos (o clima na sala de aula) que influenciam positivamente a aprendizagem da L2. O professor deve saber que a L2 é aprendida com mais facilidade quando é ensinada num contexto interessante e concreto, capaz de atrair a atenção dos alunos.

Ovando Carlos et alii escrevem:

*“Para que haja na sala de aula um ambiente positivo para a aprendizagem, o Professor deve ter um plano, começando a despertar os conhecimentos anteriores dos alunos para guiá-los à descoberta de novos conhecimentos através da metodologia ‘resolução de problemas’, ‘tarefas interactivas’... ‘entreaajuda na aprendizagem’. Pesquisas na aprendizagem da L2 têm demonstrado que o nível baixo de ansiedade do aluno, a auto-confiança e a auto-estima são factores importantes para a aprendizagem de uma língua.”*  
(2006: 141, tradução nossa)

#### 3.7.1.4.4. Regra do respeito da cultura dos alunos

O aluno não é uma tábua rasa e entra na escola com conhecimentos próprios, linguísticos e outros. A escola tem programas, o professor nem sempre é da mesma etnia do aluno, às vezes é originário da cidade ou estudou vários anos na cidade longe da vida tradicional da aldeia, “*assimilando*” os valores culturais da cidade, menosprezando ou negando os do ambiente do qual se afastou na idade da adolescência, sem ter o tempo e a oportunidade de completar a própria “*enculturação*” nos valores da cultura tradicional da família de origem.

Na escola há interacção entre dois mundos, o moderno do professor e o tradicional da aldeia: inicia-se automaticamente um processo de encontro de culturas e de mentalidades diferentes. Por isso, como foi dito anteriormente (vd. 3.5.1.5.), o professor deve estar consciente do perigo da “*assimilação*” e ajudar os alunos a receber positivamente os valores modernos veiculados pela escola “*aculturando-os*” com os valores tradicionais da aldeia: as cerimónias de iniciação, por exemplo, não devem ser consideradas um prejuízo para a escola, mas um tipo diferente de educação. Aos professores que, às vezes, não apreciam estes momentos educativos tradicionais, eu digo-lhes que, para mim, tendo participado nesses momentos educativos, eles podem ser considerados como um “*ensino a nível universitário da aldeia*”.

Há porém valores e comportamentos que não são os mesmos para o professor e o aluno: serve de exemplo o que tem acontecido a uma professora da cidade que foi trabalhar numa aldeia do Alasca. Ela trouxe para a sala de aula um coelhinho e queria que os alunos comesçassem a ter um comportamento carinhoso com o animal: ficou muito zangada ao ver os alunos reagirem de maneira contrária, porque o coelho, para



eles, era uma fonte de comida e não um animal a ser acarinhado como um peluche (Ovando Carlos et alii: 201).

Às vezes é necessário mudar a maneira de fazer perguntas ou de dar ordens, porque na aldeia ou em família os alunos são habituados a outra maneira de fazer perguntas ou de receber ordens. Aconteceu comigo em Canhabaque, em 1979, quando tinha o hábito de pedir aos rapazes para fazerem alguma coisa utilizando a expressão “por favor” . Muitas das vezes os rapazes ficavam parados, sem saber o que fazer. Uma vez o “Régulo” da aldeia, Victor, estava presente e disse-me: “Olha, aqui em Canhabaque, com os rapazes (alguém de idade inferior) não se utiliza a palavra ‘por favor’, mas a ordem é dada de maneira directa como exige o termo ‘ordem’, assim eles percebem logo que a ordem de uma pessoa mais velha deve ser cumprida”.

#### **3.7.1.5. Como se aprende a língua materna**

Às vezes os pais pensam que uma língua se aprende facilmente com poucos anos de escola formal ou que uma língua segunda se aprende conforme o número de salas de aula: isso não é verdade. Ovando Carlos et alii escrevem:

*“O que é importante na aprendizagem de uma língua são os anos de ligação com a L2 e não o número de horas por dia.” (2006: 140, tradução nossa)*

Para perceber que a aprendizagem duma língua é um processo complexo e que o ensino da L2 também deve tomar em consideração essa complexidade, resumo o que Ovando Carlos et alii referem sobre a aprendizagem da língua materna (2006: 127):

- 0-5 anos de idade

O menino aprende a língua oral (escutar e falar) com uma capacidade de 50% do total. Aprende sons, vocabulário, gramática, semântica ou sentido das palavras e pragmática (como a língua é usada em vários contextos e com várias intenções).

- 5-12 anos de idade

A criança continua a aprendizagem oral subconsciente da fonologia, da gramática, do vocabulário, da semântica, do discurso e da pragmática. Por meio da

escola, da escrita e da leitura a língua desenvolve-se, até a adolescência, quando o desenvolvimento da língua atinge um nível complexo.

- Depois dos 12 anos de idade

Há aspectos da aprendizagem da L1 que continuarão para toda a vida, como o desenvolvimento do vocabulário, a habilidade de escrever e a aprendizagem dos aspectos pragmáticos.

### **3.7.1.6. Erros de Português mais frequentes nos Falantes do Crioulo Guineense**

Todos os professores do PAEBB têm como Manual as 33 fichas *“Para uma metodologia do Ensino do Português com o estatuto de língua oficial, mas segunda”*, da autoria de Lino Bicari, que são de ajuda para perceber as semelhanças e as diferenças entre o Crioulo Guineense e o Português (vd. 3.6.2.).

O que recomendamos no “Documento base sobre o bilinguismo” é de fazer uma lista dos “erros” mais comuns de Português encontrados nos alunos falantes de Crioulo Guineense, “erros” que são encontrados também nos outros países africanos do PALOP (Siopa, Conceição, 2005: 191).

Nós chamamos estas situações com o nome de ‘erros’, mas muitas vezes são tentativas do aluno de formar a própria gramática. Ovando Carlos et alii escrevem:

*“É preciso lembrar que os que aprendem a L2 utilizam os conhecimentos da L1 para aprender a L2; alguns modelos gramaticais da L2 são comparados pelo aluno com os modelos gramaticais da própria língua materna.” (2006: 143, tradução nossa)*

Eis uma listagem destes “erros” mais frequentes:

- a omissão do artigo;
- a dificuldade na flexão de número (singular/plural) e do género (masculino/feminino);
- a falta de concordância entre o sujeito e o verbo;
- o uso do demonstrativo;

- o uso das preposições e das conjunções;
- a coordenação de uma frase complexa;
- a ordem das palavras (sujeito - verbo - complemento),
- respeitantes à Fonologia, os sons das duas línguas são diferentes: as vogais do Português são em número maior e o Crioulo têm algumas consoantes próprias, com [dj], [tc], [n'];
- respeitante à Semântica: as palavras mudam de significado nas duas línguas: por exemplo, a palavra “de cor” (vd. 2.2.2.3.2.).

### **3.7.1.7. Ligação entre o Crioulo Guineense e o Português**

Lino Bicari no seu artigo “Para uma metodologia de Ensino de Português com o Estatuto de Língua oficial mas estrangeira” (vd. “Anexos no CD: D.2.1c.”) escreve:

*“O Crioulo Guineense, se for ignorado, torna-se inimigo do Português, mas pode tornar-se o melhor amigo desta língua, se for tomado em consideração na aprendizagem da mesma.” (2002: 1)*

Este foi também o pensamento de Amílcar Cabral (vd. 3.1.2.), que afirmou:

*“O crioulo prejudica quem aprender português, porque não sabe qual é a ligação que existe entre o português e o crioulo.” (1990: 61)*

Há também lista de “pontos de apoio entre as duas línguas”, especialmente no campo da aprendizagem do vocabulário. o léxico do Crioulo Guineense deriva do Português por 80% do seu total (vd. 2.2.). É tarefa do professor guiar os alunos à aprendizagem das regras de “formação das palavras”, como, está indicado na *Gramática Básica da Língua Portuguesa* (vd. “Anexos no CD: E.5.5.2c.”: 17-18).

## CAPÍTULO IV

### CORPORA ESCRITOS E ORAIS DO CRIOULO GUINEENSE

#### 4.1. Da organização do “Corpus” à elaboração do Dicionário do Crioulo Guineense

Em linguística um “Corpus” (os “Corpora”) é um conjunto amplo e estruturado de textos, em geral armazenados electronicamente e cujo objectivo é facilitar, entre outros, a compilação de dicionários e de glossários, testar hipóteses e regras linguísticas utilizando grande quantidade de dados, e fazer investigações sobre vários assuntos que dizem respeito à documentação veiculada pelo mesmo “Corpus”.

John Sinclair, em 1991, deu esta definição do “Corpus”:

*“Um Corpus é uma colecção de textos linguísticos de uso corrente, recolhidos para caracterizar o tipo de variação de uma língua.” (1991: 171, tradução nossa)*

Em 1998, depois de várias pesquisas linguísticas no âmbito dos “Corpora”, Graeme Kennedy acrescentou:

*“A linguística do Corpus utiliza a recolha de textos como objecto do seu estudo e como fonte de evidências para a descrição e a elaboração de teorias linguísticas. Também tem vindo a incorporar metodologias para a descrição linguística em que a quantificação da distribuição dos itens linguísticos faz parte das actividades de investigação” (1998: 7, tradução nossa)*

#### 4.1. Tipos de “Corpora” linguísticos

No que diz respeito aos tipos de “Corpora”, Gena Bennett escreve:

*“Na verdade, há cerca de oito tipos de corpora – gerais, especializados, os dos que aprendem uma língua, pedagógicos, históricos, paralelos, comparáveis e monitor – e o tipo que deve ser utilizado depende da finalidade do corpus.” (2010: 8, tradução nossa)*

Uma descrição mais completa dos tipos de *Corpora lingüísticos* é apresentada por Milka Villayandre Llamazares (2006: 1-5) que analisa duas obras sobre os “*Corpora*”, “*EAGLE, Preliminary recommendations on Corpus Typology*” (Sinclair, Jaime: 1996) e “*Diseño de corpus textuales y orales*” (Torruella, J. e Llisterri, J.: 1999).

Tendo em consideração os critérios adoptados na escolha dos textos, a autora reduz a sete os parâmetros principais para estabelecer tipologias de corpora:

“- *O registo de língua: escrita, oral*

- *O número de línguas a que pertencem os textos*

- *O tamanho e número de textos que formam o corpus*

- *O carácter aberto ou fechado do corpus*

- *A variedade lingüística e o grau de especificidade dos textos*

- *O período de tempo coberto pelos textos*

- *O tratamento aplicado ao corpus: informações adicionadas aos textos.”*

(2006: 1, tradução nossa)

No que diz respeito ao “*registo*” de língua, há “*Corpora escritos*” e “*Corpora orais*”; os “*Corpora orais*” são uma amostra, recolhida por meio de gravações e respectivas transcrições. Em geral, os “*Corpora orais*” são apenas utilizáveis quando transcritos: a transcrição mais comum é a transcrição ortográfica, mas, às vezes, é necessário utilizar também a transcrição fonética para usos específicos.

Conforme o “*número*” das línguas dos textos recolhidos, os “*corpora*” podem ser “*monolingue*”, “*bilingue*” ou até “*multilingue*”. Os “*bilingue*” e “*multilingue*” dividem-se em “*comparáveis*” ou “*paired texts*” (textos originais de línguas diferentes, utilizados para análises contrastivas), “*paralelos*” (textos monolingues traduzidos numa(s) língua(s) diferente(s), utilizados nas traduções automáticas) e “*paralelos alinhados*” (os textos são colocados uns ao lado dos outros em parágrafos ou frases para extrair mais facilmente a equivalência da tradução).

Dependendo do “*tamanho e número*” de textos que formam o “*Corpus*”, há o “*Corpus grande*” (que tem um número elevado de palavras), o “*Corpus fechado*”

(formado por um número determinado de textos previamente fixados) e o “*Corpus aberto*” (que pode sempre receber novos textos, para permitir as investigações lexicográficas de uma língua em constante evolução e renovação). No caso em que novos textos são acrescentados para actualizar eventuais mudanças linguísticas e aumentar os vários domínios da língua, o “*Corpus*” é denominado de tipo “*aberto e dinâmico*” ou “*Corpus monitor*”.

No que diz respeito à “*especificidade*” dos textos, há os “*Corpora gerais*” (os que recolhem de maneira equilibrada todos os textos possíveis que reflectem a língua ou uma variedade da língua com referência aos vários domínios), os “*Corpora especializados*” (quando recolhem textos do mesmo género que tratam um único domínio ou veiculam um tipo particular de informação, como os textos científicos, os textos jurídicos, etc.), os “*Corpora genéricos*” (quando recolhem textos pertencentes a um único género, por exemplo as peças de teatro). Quando os “*Corpora*” recolhem todas as obras de um autor são denominados “*canónicos*”.

Os dois tipos de “*Corpora especializados*” que encontrei muito úteis para a compilação do Dicionário bilingue são o “*Corpus dos que aprendem uma língua*” (textos de estudantes que estão aprendendo uma língua segunda) e o “*Corpus pedagógico*” (textos de linguagem utilizada em sala de aula). Os primeiros detectam os erros mais comuns e as palavras mais usadas pelos estudantes de língua, entre outros.

No que diz respeito ao “*tempo*” coberto pelos textos, há os “*Corpora diacrónicos*” ou “*históricos*” (os textos pertencem a períodos de tempo sucessivos), os “*Corpora sincrónicos*” (os textos pertencem a um período delimitado de tempo e permitem o estudo da uma língua ou das suas variedades num momento particular).

De acordo com as “*informações*” adicionadas aos textos, há os “*Corpora codificados*” (as informações dizem respeito à estrutura do texto, ao tempo de composição, etc.) e os “*Corpora anotados*”: às partes do discurso (nomes, verbos, adjectivos, advérbios, pronomes, preposições, etc.) é adicionada uma informação de carácter linguístico em forma de “*etiqueta*”, em inglês “*point of speech tagged (POS-tagged)*”, aqui traduzida “*parte-do-discurso-com-etiqueta*”. As “*etiquetas*” indicam a classe gramatical da palavra ou a estrutura sintáctica do sintagma, etc., de maneira que outros estudiosos, com outros interesses e perspectivas, possam aproveitar do trabalho já pronto e até iniciar um debate linguístico.

#### 4.1.2. Alguns “Corpora” linguísticos

Hoje parece inconcebível uma investigação linguística sem recurso ao “Corpus”. Com a chegada da tecnologia dos Computadores, os investigadores passaram a compilar os “Corpora” informatizados de tamanho sempre maior que têm permitido mais rapidez e consequente garantia de objectividade. Uma vez arquivado o “Corpus” no computador, os investigadores podem criar uma serie de resultados ou “bases de dados”, como listas de palavras com os seus “contextos” e as suas “concordâncias”, ou amostras de discursos com regras gramaticais específicas, etc.

Bernard Quemada divide este material elaborado e arquivado em duas categorias: “as bases de dados lexicográficos”, que compreendem os textos especializados, escolhidos e preparados para fazer análises, e “as bases de dados dicionarísticos”, que são parte do artigo do dicionário, escritos de maneira que os investigadores possam encontrar e pesquisar os vários conteúdos dicionarísticos (1983: 111-114).

Duas são as orientações para criar “as bases de dados dicionarísticos”: umas oferecem dicionários já acabados, outras permitem ao grupo de investigadores interagir em conjunto para melhorar ou completar o produto dicionarístico. Por meio da telemática e da “página-video” que substituem o tradicional livro de papel, as organizações especializadas, com os seus “Bancos de dados”, oferecem ao público os produtos dicionarísticos.

É claro que o estudo das línguas ou outras investigações baseadas na criação prévia de um “Corpus” não é somente uma metodologia da era dos Computadores. Os linguistas americanos dos séculos XIX-XX, como Edward Sapir, Leonard Bloomfield, William Jones, que estudaram os idiomas nativos dos Índios dos Estados Unidos e do Canadá, muitos dos quais em perigo de extinção, tiveram a diligência de colectar grande quantidade de material de carácter etnológico e linguístico.

Na Inglaterra, em 1755, Samuel Johnson publicou o famoso “*A Dictionary of English Language*”, onde tinha utilizado um conjunto de textos escritos para encontrar frases autênticas a inserir como exemplos ilustrativos das vedetas. Na segunda metade do século XIX, esta metodologia foi seguida por um grupo de lexicógrafos da “Oxford

University”, os quais, agrupados na “Philological Society”, colectaram um grande número de textos como ferramenta para preparar o “*Oxford English Dictionary*”:

*“800 voluntários foram contratados para ler os textos e enviar as fichas com as citações escritas, entre aspas, que diziam respeito aos vocábulos que lhes tinham sido consignados.” (Biber, D.; Conrad, S.; Reppen, R., 1998: 22, tradução nossa)*

#### **4.1.2.1. O pioneiro dos “*Corpora linguísticos*” modernos**

É a partir do anos ’50 que se iniciou a nova tecnologia de compilação dos “*Corpora linguísticos*” com o objectivo de serem analisados electronicamente. O jesuíta italiano Roberto Busa, “*universalmente reconhecido como o pioneiro no processamento de textos electrónicos*” (Zampolli, A., 2003: 8), desde 1948 tinha planeado usar a tecnologia electrónica para tratar todas as obras de Tomás de Aquino, por meio da compilação do “*Corpus Thomisticus*”, um conjunto de 10 milhões de ocorrências. Durante a Segunda Guerra Mundial tinha escrito à mão 10.000 fichas de 3x5 polegadas (8x13 cm),

*“cada uma com uma frase que tinha a preposição ‘in’ ou uma palavra em coocorrência com ‘in’.” (Busa, R., 1980: 83, tradução nossa)*

Este tipo de trabalho tinha o objectivo de aprofundar o pensamento de Tomás de Aquino no que diz respeito ao “*conceito presença*”, ligado não às palavras latinas “*presens*” ou “*praesentia*”, mas sobretudo à preposição latina “*in*”:

*“Primeiramente fui buscar as palavras ‘praesens’ e ‘praesentia’ nos Índices e Concordâncias. Logo reparei que essas palavras são periféricas para Tomás de Aquino: a sua doutrina no que diz respeito ao conceito presença está ligada à preposição ‘in’.” (Busa, R., 1980: 83, tradução nossa)*

Em consequência desta experiência bem sucedida, Roberto Busa começou a planear a compilação do “*Index Thomisticus (IT)*”, uma concordância de todas as palavras do “*Corpus*” de Tomás de Aquino. Em 1949 ele teve a sorte de convencer o Presidente executivo da IBM, Thomas Watson Sr., a patrocinar o seu projecto: em



Gallarate, uma pequena cidade perto de Milão na Itália, no “*Centro per l’Automazione dell’Analisi Linguistica*” (CAAL), o “*Corpus Thomisticus*” começou a ser tratado por meio de programas informáticos preparados pelos técnicos da IBM. Foi compilado assim o “*Index Thomisticus*”, que, na década ‘70-80, foi publicado em 56 volumes com cerca de 1.000 páginas cada um, com um total de 62.550 páginas (Busa, R.: 1974-1980).

#### 4.1.2.2. “*Corpora linguísticos*” da língua inglesa

Na evolução dos “*Corpora linguísticos*” do Inglês, há um primeiro período, que inclui aproximadamente os anos 60-80, durante o qual foram preparados vários “*Corpora*”, de tamanho menor, mas significativos e capazes de ajudar os linguistas a fazer análises interessantes sobre os textos linguísticos e a editar trabalhos originais no que diz respeito ao produto dicionários.

Apresento aqui alguns exemplos deste período de pioneiros.

Um exemplo significativo é o “*Brown-Corpus*”, preparado pelo linguista Henry Kucera e o seu colaborador Nelson Francis na “Brown University” (Providence, Rhode Island, USA). A primeira edição é uma selecção de textos de Inglês americano editados nos Estados Unidos durante o ano civil de 1961, totalizando 1.014.312 palavras escolhidas entre uma ampla variedade de fontes. O “*Corpus*” foi dividido em 500 amostras de 2.000 palavras cada (Francis, W. N.; Kucera, H.: 1964).

O “*Corpus*” foi utilizado para fazer análises do “actual inglês americano”: em 1967 Kucera editou o famoso livro “*Computational Analyses of Present-Day American English*” (Kucera, H.; Francis, W.N.: 1967) e em 1969 o editor Houghton-Mifflin editou o “*American Heritage Dictionary of the English Language (AHD)*”, utilizando o “*Corpus Brown*” (Morris, W.: 1969): o editor pediu em empréstimo ao linguista Kucera o seu banco de dados de “*citações de três linhas*” tiradas do “*Corpus Brown*”. A novidade deste dicionário foi a possibilidade de utilizar informações sobre a “*frequência das palavras*” e outras tiradas a partir de textos reais. Foi possível comparar as informações “*prescritivas*” (como o inglês deve ser usado) com as informações “*descritivas*” (como a linguagem está a ser realmente usada).

Na Europa, foi preparada uma recolha semelhante, o “*LOB Corpus*” (Lancaster-Oslo-Bergen Corpus), acabada em 1980 pelas “University of Lancaster” e a

“University of Oslo” com a assistência técnica do “Norwegian Computing Center for the Humanities” da cidade de Bergen (Joahansson, S.; Atwell, E.; Garside, E.; Leech, G.: 1986): é considerado como a recolha correspondente aos textos do Inglês Britânico. De fato o “*LOB Corpus*” tem o mesmo tamanho do “*Brown Corpus*”, um milhão de palavras, divididas em 500 amostras de 2.000 palavras cada, tiradas de vários autores ingleses.

Aproximadamente por volta de 1980 pode ser fixado o início do segundo período da compilação de “*Corpora linguísticos*”. Uma nova geração de Computadores tinha substituído a primeira geração dos computadores enormes que ocupavam até uma sala inteira e podiam ser utilizados somente por poucos privilegiados (lembro-me que, em 1978, um meu amigo linguista, o Doutor Luciano Farina da Ohio University, USA, mostrou-me como ele era obrigado a preparar as “*fichas perfuradas*” de tarde, cujos resultados podiam ser lidos somente no dia seguinte!). Um novo tipo de computadores domésticos ou pessoais (PC) estavam a ser comercializados, de tamanho mais pequeno, que possibilitavam trabalhos bastante rápidos e sobretudo disponíveis em quantidade e preços finalmente acessíveis também para o utilizador privado e não somente para as Instituições.

Em 1987, na Inglaterra, são editados dois dicionários compilados com o suporte de “*Corpora linguísticos*” de tamanho bastante grande naquela época: o “*Collins Cobuild Dictionary of English Language*”, que utilizou o “*Birmingham Collection of English Text*”, um “*Corpus*” de 17 milhões de palavras, e a segunda edição do “*Longman Dictionary of Contemporary English*”, que utilizou o “*Longman Citation Corpus*”, que no início tinha um tamanho de 25 milhões de palavras, depois acrescentado

*“pela adição de mais de dois milhões de palavras, tiradas aleatoriamente dos jornais ingleses e americanos, e outro meio milhão de palavras de citações que abrangem 15.000 neologismos, reunidos por editores, e, em seguida, computadorizados.” (Longman, 1987: F9, tradução nossa).*

O sucesso destes dois dicionários e sobretudo a nova metodologia adoptada, utilizando os “*Corpora linguísticos*”, abriram caminho para outras iniciativas semelhantes noutros países e orientaram os lexicógrafos e outros investigadores para a

compilação de “*Corpora*” sempre maiores, capazes de arquivar amostras reais do uso da língua, a fim de permitir análises mais fiáveis e pormenorizadas.

O aumento do tamanho dos “*Corpora*” foi possível também através dos computadores com capacidade de memória cada vez maior: dois exemplos em língua Inglesa são o “*British National Corpus*”, uma recolha de 100 milhões de palavras, e o “*Cobuild Corpus*” ou “*Bank of English*” de 400 milhões de palavras (antigo “*Birmingham Collection of English Text*”), recolhidas por uma equipa de investigadores guiados pelo Prof. John Sinclair, cujo acrónimo “*COBUILD*” significa “*Collins Birmingham University International Language Database*”.

Para o Inglês moderno dos Estados Unidos há o “*Corpus of Contemporary American English*” (*COCA*), que contém 450 milhões de palavras, e o “*Corpus of Historical American English*” (*COHA*), que contém 400 milhões de palavras abrangendo o período de 1810 a 2009.

Como afirma o autor, o linguista Mark Davies, o “*COCA*”

*“é, pelo tamanho, o maior Corpus de inglês livremente disponível e é também a única recolha bem organizada do Inglês americano... Encontra-se dividido igualmente entre textos orais, textos de ficção, textos tirados das Revistas populares e dos Jornais e textos académicos. De 1990 e 2009, com uma ou duas actualizações anuais, teve um acréscimo de 20 milhões de palavras.” (2008 -, tradução nossa)*

No sítio do “*Corpus of Historical American English (COHA)*”, o mesmo autor escreve:

*“COHA permite pesquisar rápida e facilmente mais de 400 milhões de palavras de textos do Inglês Americano. O pesquisador tem a oportunidade de verificar como as palavras, as frases e as construções gramaticais aumentaram ou diminuíram de frequência...*

*O corpus pode ajudar também a mostrar como o significado ou o uso das palavras mudou ao longo do tempo, como se vê nos ‘collocates’ (co-ocorrências de palavras).” (Davies, M., 2010-, tradução nossa)*

#### 4.1.2.3. “Corpora linguísticos” da língua francesa

Para a língua Francesa há o “*Trésor de la Langue Française (TLF)*”, um dicionário que conta com 100.000 vedetas, 270.000 definições e 430.000 exemplos, tirados do “*Corpus*” de autores franceses dos séculos XIX e XX (até 1964).

O TLF foi compilado sob a direcção de Paul Imbs que em 1960 fundou o “*Centre de Recherche pour un Trésor de la Langue Française*”. Foram arquivados no Computador 1.940 obras literárias, com um total de 127 milhões de ocorrências: o objectivo primário era constituir uma base de dados de exemplos para ajudar os redactores dos artigos do dicionário: o primeiro volume do TLF foi editado em 1971 e o décimo sexto e último volume foi editado em 1994. Em 1990 este “Centre de Recherche”, constituiu-se em “*Institute National de la Langue Française (INALF)*” e hoje actua sobretudo como laboratório de “*Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française (ATILF)*”, na “Université de Nancy 2”.

No sítio do ATILF é possível fazer investigações no antigo “*Corpus*” de textos literários ou no outro “*Corpus*” maior, o “*Frantext integral*”, que inclui as obras literárias também dos séculos XVI-XVIII e 20% de obras técnicas e científicas, com um total de 4.000 textos de cerca de 1.000 autores e um tamanho de 210.000 ocorrências (ATILF: 2010). Através de um programa de interface é possível fazer navegações “*hypertextuais*”, consultas e pesquisas simples ou avançadas nesse “*Trésor de la Langue Française informatisé (TLFi)*”.

#### 4.1.2.4. “Corpora linguísticos” das línguas portuguesa e galega

Para a língua portuguesa encontrei o “*Corpus do Português*”, uma recolha de textos, compilada por Mark Davies, da “Brigham Young University” (Provo, Utah, U.S.A) e por Michael J. Ferreira, da “Georgetown University” (Washington, D.C.): compreende 45 milhões de palavras extraídas de 57.000 textos em Português do séculos XIV ao século XX.

No sítio é afirmado:

*“A interface permite pesquisar palavras exatas ou frases, curingas, lemas, classes gramaticais, ou qualquer combinação destes.*

*Proporciona também a **pesquisa de palavras vizinhas** (colocados) com um máximo de dez palavras de cada lado (ex. todos os substantivos perto de ‘cadeia’, todos os adjectivos perto de ‘mulher’, ou todos os substantivos perto de ‘girar’).*

*O corpus também facilita, de pelo menos três maneiras diferentes, a comparação da frequência e distribuição de palavras, frases e construções gramaticais através de textos:*

*- **Registro:** comparações entre oral, a ficção, o jornalístico, e o académico*

*- **Dialeto:** português brasileiro versus europeu no século XX*

*- **Período histórico:** comparação de séculos diferentes do XIV ao XX*

*Realizam-se com facilidade **consultas de índole semântica** no corpus.”*  
(Davies, M.; Ferreira, M. J.: 2006-)

No que diz respeito à língua portuguesa antiga temos o “*Corpus Lexicográfico do Português (CLP)*”, um projecto liderado por Telmo dos Santos Verdelho, da Universidade de Aveiro, que recolhe textos antigos (séculos XVI-XIX) com o objectivo de disponibilizar informações para o estudo do Português e contribuir para a elaboração de um Tesouro da língua portuguesa. A equipa do “*Corpus*” possibilita a consulta “*on-line*” de vários textos (Verdelho: 2001-).

Para o Galego antigo há o “*Tesouro Medieval Informatizado da Língua Galega (TMILG)*”, um “*Corpus linguístico*” elaborado por uma equipa liderada por Xavier Varela da Universidade de Vigo em parceria com a Universidade de Santiago de Compostela. Compreende um conjunto de textos dos séculos XIII-XVI, cujo tamanho atinge o número de nove milhões de palavras que dão cerca de 170.000 formas gráficas distintas. Este “*Corpus*” é parte do projecto “*Tesouro Medieval Galego-Português*”: no sítio informa-se que está em preparação também o “*Tesouro Medieval Informatizado da Língua Portuguesa (TMILP)*” em colaboração com a equipa do Professor João Malaca Casteleiro, da Academia das Ciências de Lisboa, e da Professora Maria Francisca Xavier, do Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa,

com o objectivo de compilar um “*Corpus Medieval Galego-Português*”. (Varela Barreiro: 1993-)

De facto, no Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa (CLUNL), uma equipa liderada pela Professora Maria Francisca Xavier está criando desde 1993, um “*Corpus Informatizado de Textos Portugueses Medievais (CIPM)*”. O “*Corpus*” inclui textos latino-romances dos séculos IX-XII e textos portugueses dos séculos XII-XVI. O “*Corpus*” dos textos portugueses compreende cerca de dois milhões de palavras e foi o ponto de partida para o “*Dicionário dos Verbos do Português Medieval, (DVPM)*”, que pode ser consultado “*on-line*”. (CLUNL: 1993-)

#### **4.1.2.5. “Corpora linguísticos” de outras línguas**

Além desses “*Corpora*” de línguas vivas, foram também compilados “*Corpora*” das chamadas “línguas mortas”. O “*Andersen-Forbes*”, um banco de dados da língua hebraica, foi desenvolvido a partir do 1970 por Francis Ian Andersen em parceria com A. Dean Forbes, director do Projecto “*Computer Speech Recognition*” no Centro da Hewlett-Packard em Palo Alto (California): entre os anos 1971-79, Andersen copiou o texto integral do “*Codex Leningradensis*” da Bíblia Hebraica em forma legível por Computador. Ao longo de um período de mais de trinta e cinco anos Andersen e Forbes investigaram no domínio da linguística assistida por Computador e o resultado foi um “*dicionário linguístico gerado pelo Computador*”, com informações gramaticais das palavras, o que permitiu criar uma “*base de dados*” informatizada de todas as frases do hebraico bíblico (Conrad, E.W.; Newing, E.G.: 59).

Outro exemplo é o “*Quranic Arabic Corpus*”, um “*Corpus*” anotado de 77.430 palavras da antiga língua do Alcorão. O Projecto é liderado por Kais Duke, da “University of Leeds” com o objectivo de ajudar os pesquisadores que desejam estudar a língua do Alcorão (Dukes, Kais: 2010).

#### **4.2. O Corpus linguístico do Crioulo Guineense**

Conforme escreve a Doutora Irene Mendes na sua Tese de Doutoramento,

*“há autores que argumentam que o corpus linguístico pode induzir em erro porque: a) privilegia a ‘performance’ em vez da competência; b) não faz*

*uma introspecção e interpretação da competência linguística; c) é inadequado à descrição das regras gramaticais; d) se baseia em dados parciais.” (2009: 50)*

Podemos afirmar que essas são críticas com algum fundamento, especialmente quando o “*Corpus*” é recolhido sem um desenho prévio: a experiência tem ensinado, por exemplo, que há diferenças entre “*Corpora escritos*” e “*Corpora orais*”, que é importante respeitar a proporção entre os vários “*sub-Corpora*” quando se trata de tirar conclusões sobre os dados fornecidos pela estatística lexical, e que os textos devem ser representativos dos vários domínios da língua quando o objectivo é a compilação de um dicionário.

Apesar do facto de que o “*Corpus linguístico*” perfeito permanece uma utopia, enquanto, por definição, é uma recolha de discursos representativos duma língua capaz de gerar exemplos ilimitados de discursos, não existem hoje linguistas que não reconheçam as vantagens que os “*Corpora*” e as “*bases de dados linguísticos*” proporcionam aos seus trabalhos. Por meio do “*Corpus*” o linguista moderno tem uma quantidade e uma qualidade de material, como textos, frases, exemplos, palavras, que o Computador lhe apresenta para a sua apreciação. Foram criados também programas específicos, como o “*Programa Hyperbase*”, um suporte lógico hipertexto, que foi utilizado para a nossa análise dos dois “*Corpora*” do Crioulo Guineense e que nos ajudaram na busca rápida de “*ocorrências*”, “*concordâncias*”, “*contextos*”, para citar somente alguns exemplos. Por meio das “*concordâncias*” e dos “*contextos*” é possível encontrar vários significados das palavras.

Já o linguista John Sinclair (1991), um dos estudiosos mais influentes da linguística dos “*Corpora*”, tinha descoberto que a palavra isolada, muitas vezes, é ambígua, não possui significado em si, mas em uso, em contexto de várias palavras seguidas. Wolfgang Teubert explica:

*“Uma unidade de significado é uma palavra (muitas vezes chamada... palavra chave) com mais todas aquelas palavras no seu contexto textual que são necessárias para desambiguar a palavra.” (Halliday; Teubert; Yallop; Cermáková, 2004: 83, tradução nossa)*

Por meio do “*Corpus*” o linguista tem a possibilidade, através de dados reais, de verificar as suas intuições ou de testar hipóteses de trabalho. A disponibilidade dos “*Corpora*” tem permitido uma nova maneira de fazer linguística, sobretudo na busca dos significados das palavras, como afirma Gena Bennet:

*“Esta é a ideia que forma a espinha dorsal da linguística do Corpus.”*  
(2010-: 1, tradução nossa)

É evidente que esta nova metodologia não responde a todas as perguntas e, muitas das vezes, é necessária a intuição do linguista para dizer a razão de um certo tipo de frase. Como escreve Gena Bennet,

*“A linguística de Corpus não é capaz de explicar por que alguma coisa está do jeito que está, só nos diz o que é.”* (2010: 3, tradução nossa)

#### **4.2.1. A recolha dos textos em Crioulo Guineense**

Antes de iniciar a compilação do “*Corpus*” do Crioulo Guineense, escrevi num papel os dois objectivos que esse “*Corpus*” deveria ajudar-me a cumprir:

- o primeiro objectivo era a análise das estruturas gramaticais a fim de editar uma Gramática do Crioulo Guineense com numerosos exemplos tirados de textos autênticos, escritos e orais;
- o segundo objectivo era, se possível, a recolha de um conjunto de vedetas suficientes para a elaboração de um dicionário bilingue Crioulo Guineense – Português.

Era importante também que os textos recolhidos fossem um testemunho fiel da língua guineense. Por isso, era necessário um “*Corpus*” constituído por todos os textos editados até ao presente, a partir de um determinado período, e acrescentado, quando necessário, com textos orais de referência para aqueles domínios não suficientemente atestados nos textos escritos. O mais importante era compilar um “*Corpus*” o mais significativo possível, como escreve Jean Dubois no seu “*Dicionário de Linguística*”:

*“O linguista deve, pois, procurar obter um corpus realmente significativo.”* (1993: 159)



O Crioulo Guineense é uma língua em constante evolução ou renovação (vd. 2.3.4.2.): por isso, o “*Corpus*” foi desenhado para ser “*aberto e dinâmico*”, com a possibilidade de se acrescentarem novos textos. De modo a detectar a evolução do Crioulo Guineense, cada texto é “*codificado*” com o título, nome do autor e data de composição. Podemos definir o nosso “*Corpus*”, como um “*Corpus monolíngue, geral, aberto e dinâmico e também codificado*”.

No que diz respeito à qualidade e à quantidade dos textos a recolher para a compilação do “*Corpus*”, a minha preocupação foi a de procurar todo o material do Crioulo Guineense, quer editado em Livros quer mimeografado e até escrito à mão. Isso era um material valioso como testemunho da evolução do Crioulo Guineense nos últimos anos. Sendo o material escrito bastante reduzido, fui obrigado a gravar programas transmitidos pela Rádio para aumentar o tamanho do “*Corpus*”, para garantir um número razoável de “*formas*” e o material de base para a recolha das vedetas do futuro Dicionário bilingue. Foram de grande interesse as intervenções dos Deputados da Assembleia Nacional Popular (ANP), cujas intervenções eram transmitidas em directo pela Rádio Difusora Nacional (vd. 1.4.2.2.). A maioria dos Deputados falava em Crioulo Guineense para melhor ser entendida. Foram seleccionadas sobretudo as intervenções dos locutores de língua materna ou dos que dominam bem essa língua: era um testemunho autêntico e actual dessa língua, às vezes com neologismos, forjados para enfrentar uma nova realidade extra-linguística.

Tive também a preocupação de explorar campos de actividades não presentes nos textos precedentes, por meio de entrevistas a falantes de língua materna guineense: os temas das entrevistas deviam ser representativos das diferentes experiências da vida quotidiana e da cultura dos povos da Guiné-Bissau.

Nesta tarefa foi-me de grande ajuda o livro “*Português Fundamental, Métodos e Documentos, tomo I*” (Bacelar do Nascimento, M. F. et alii: 1987a). O objectivo último desta recolha “*Corpus de textos de língua falada*”, cujo tamanho era de 700.000 palavras, foi de publicar o “*Vocabulário do Português Fundamental*”, uma listagem de 2.217 vocábulos, tirados de 140 entrevistas arquivadas em cassetes e transcritas, que representam 500 horas de gravações, amostras de língua falada por um total de 1400 locutores (Bacelar do Nascimento, M. F. et alii, 1987b: 491-554).

Os autores sugerem alguns critérios a respeitar a fim de obterem entrevistas autênticas e, entre os outros, recomendam:

*“a) criar uma situação coloquial o mais possível, e, caso o entrevistado não fosse conhecido do entrevistador, deveria este fazer-se acompanhar de qualquer outra pessoa com quem o entrevistado se sentisse à vontade;*

*b) realizar a entrevista, sempre que possível, no meio ambiente do entrevistado: em casa ou no local de trabalho (sem a presença do patrão ou superior, obviamente);*

*c) diversificar o mais possível os testemunhos e temas colocados dentro do natural enquadramento da situação em que a entrevista se realizava...”*  
(Bacelar do Nascimento, M. F. et alii, 1987a: 13)

Praticamente no “*Corpus do Crioulo Guineense*” foi recolhida a maioria dos textos significativos editados até 2002 (Contos, Provérbios, Poesias, Cantigas, Peças de teatro, traduções da Bíblia e da Liturgia), completado com outros textos orais, gravados em cassetes e depois transcritos.

O produto actual é uma colectânea de textos escritos e de textos orais transcritos: foram arquivados no Computador em duas edições, a primeira edição foi fechada em Julho de 1997 com a sigla “*KAB1*”, ou “*Corpus menor*”, dividido em duas partes, a parte A e a parte B, cada uma com os seus *sub-Corpora* (vd. “Anexos no CD: B.2a. e B.2b.”); a segunda edição foi fechada em Julho de 2002, com a sigla “*KAB2*”, ou “*Corpus maior*”, que inclui também todos os textos do KAB1 (vd. “Anexos no CD: B.3a. e B.3b.”).

#### **4.2.2. O “*Corpus KAB1*”**

O “*Corpus KAB1*” compreende 14 grupos de textos, num total de “363.536 ocorrências” (os factos linguísticos no discurso) e de “11.354 formas” (palavras e outros ‘signos’), o material indicativo do qual se destaca a “*nomenclatura*”, quer dizer, a lista de vedetas-entradas.

O KAB1 foi utilizado sobretudo para análises ao nível gramatical: processado por meio do *Hyperbase*, um suporte lógico hipertexto, concebido pelo linguista Étienne Brunet da “U.R.L. 9 do Institut National de la langue Française (InalF)” de Nice (France), o qual permite

“o tratamento documentário e estatístico dos *Corpus textuais*.” (Brunet, E., 1996: 1, tradução nossa)

#### 4.2.3. O “*Corpus KAB2*”

Com o acréscimo de novos grupos de textos, as *ocorrências* do KAB1 passaram de 363.536 para 734.551 do KAB2, com um aumento de 371.015 *ocorrências*, quer dizer mais do dobro (102,05%).

Em contrapartida, as *formas* do KAB1 passaram de 11.354 para 21.073 do KAB2, com um aumento de 9.719 *formas* (85,6%): esta percentagem significativa do acréscimo das *formas* no que diz respeito ao aumento das *ocorrências*, demonstra que o conteúdo dos textos acrescentados não é repetitivo, mas abrange temas novos.

#### 4.2.4. A divisão do KAB2 em sub-Corpora

O *Corpus KAB2* foi dividido em 18 *sub-Corpora*, que são grupos de textos com características comuns.

Para permitir análises mais específicas por meio do Programa *Hyperbase*, como a “*riqueza lexical*”, a presença de “*hapax*”, quer dizer as formas encontradas uma só vez, a “*conexão lexical*”, isto é, as diferenças entre os *sub-Corpora* com textos escritos e os com textos orais, o “*ambiente temático*”, as “*variantes*”, e outras, e sobretudo a possibilidade de inserir novos textos para futuras análises diacrônicas e investigações lexicográficas de uma língua em constante evolução e renovação, os *sub-Corpora* foram divididos em três partes e agrupados conforme três características ou tipologias:

- textos escritos (7 *sub-Corpora* com 270.691 *ocorrências*, sigla E);
- textos orais (4 *sub-Corpora* com 207.729 *ocorrências*, sigla O);
- textos escritos-traduzidos (7 *sub-Corpora* com 256.131 *ocorrências*, sigla ET).

Eis a Tabela dos *Corpora* KAB1 e o KAB2 (vd. “Anexos no CD: B.3c.”):

<b>Nome</b> <b>Parte A:</b>	<b>Ti- po</b>	<b>1997 KAB1</b> <b>ocorrências</b>	<b>2002 KAB2</b> <b>ocorrências</b>
01. ART1 (Artigos de jornalistas)	E	5.843	24.309
02. LIS1 (Lições para aprender o Guineense)	E	5.479	10.891
03. RAD1 (Programas de Rádio)	O	45.056	74.191
04. RAD2 (Programas de Rádio)	O	11.364	67.720
05. RAD3 (Programas de Rádio)	E	-----	29.742
06. TEX1 (Contos escritos)	E	26.821	67.166
07. TEX2 (Provérbios, Poesias e Cantigas)	E	8.254	68.080
08. TEX3 (Teatro, Calendários e Bandas Desenhadas)	E	8.137	32.223
09. TEX4 (Livros Vários)	E	13.327	38.280
10. TEX5 (Contos Orais)	O	-----	19.053
11. TEX6 (Contos Orais e Traduzidos)	ET	-----	18.764
12. INT1 (Entrevistas)	O	26.112	46.765
<b>Subtotal</b>		<b>150.393</b>	<b>497.184</b>
<b>Parte B:</b>			
13. BIB1 (Evangelhos Sinópticos)	ET	62.378	62.378
14. BIB2 (Evang. e Cartas de João, Apocalipse)	ET	32.665	32.662
15. BIB3 (Actos dos Apóstolos e Cartas Católicas)	ET	30.848	30.848
16. BIB4 (Cartas do Apóstolo Paulo)	ET	31.898	35.905
17. BIB5 (Liturgia)	ET	55.358	55.358
18. BIB6 (A. Testamento e Padres Apostólicos)	ET	-----	20.223
<b>Subtotal</b>		<b>213.147</b>	<b>237.374</b>
<b>TOTAL</b>		<b>363.540</b>	<b>734.558</b>

Eis a listagem dos 18 *sub-Corpora* com as suas características (para a listagem pormenorizada dos textos, acompanhados de título, origem e data, vd. “Anexos no CD: B.1a.”):

#### 4.2.4.1. ART1: Artigos de jornalistas

Compreende 53 artigos escritos por jornalistas e professores sobre temas diferentes que dizem respeito à vida e à cultura do povo guineense.

#### 4.2.4.2. LIS1: Lições para aprender o Crioulo Guineense

Compreende 4 textos preparados por professores e linguistas para o ensino-aprendizagem da língua guineense.

#### 4.2.4.3. RAD1: Programas de Rádio

Compreende 41 programas transmitidos pela Rádio Difusora Nacional, que abordam temas diferentes, como Noticiários, Saúde, Culinária, Diálogos, etc.

#### 4.2.4.4. RAD2: Programas de Rádio

Compreende 56 programas transmitidos pela Rádio Difusora Nacional e pela Rádio Bombolom, que tratam de assuntos referentes à Assembleia Nacional e ao Conflito dos anos 1998-1999.

#### 4.2.4.5. RAD3: Programas de Rádio

Compreende 18 textos com programas transmitidos pelas Rádios e pela Televisão da Guiné-Bissau, com discursos oficiais pronunciados durante uma Mesa Redonda.

#### 4.2.4.6. TEX1: Contos Escritos

Compreende 97 Contos ou histórias já editados pela Imprensa.

#### 4.2.4.7. TEX2: Provérbios, Poesias e Cantigas

Compreende 567 Provérbios, 97 Adivinhas e 31 Recolhas de Cantigas e Poesias de vários Autores, num total de 748 textos.

#### 4.2.4.8. TEX3: Teatro, Calendários e Bandas Desenhadas

Compreende 2 Peças de Teatro, 4 Calendários e textos de 20 bandas desenhadas.

#### 4.2.4.9. TEX4: Livros Vários

Compreende 6 Livros publicados pela Missão Evangélica e pela Missão Católica sobre temas de Desenvolvimento, Saúde e Catequese.

#### 4.2.4.10. TEX5: Contos Oraís

Compreende 53 contos orais, gravados e transcritos.

#### 4.2.4.11. TEX6: Contos Oraís e Traduzidos

Compreende 54 contos orais, recolhidos em língua bijagó e traduzidos em língua guineense.

#### 4.2.4.12. INT1: Entrevistas

Compreende 38 entrevistas gravadas e transcritas. O objectivo dessas entrevistas foi o enriquecimento do *Corpus* de diferentes “domínios temáticos”, definidos por R. Galisson e D. Coste:

*“...os numerosos campos de experiência comuns a todos os membros de uma determinada comunidade linguística, ou então só a uma parte deles”.*  
(1983a: 217)

Foram seleccionados 36 temas, cuja listagem, por ordem alfabética, é a seguinte:

*Agricultura*

*Bideiras e Mercado Livre*

*Caça e Animais da Floresta*

*Casamento e Vida Familiar*

*Cidade*

*Colonialismo*

*Comércio Informal e Comércio Praticado por Meninos*

*Conjunto Musicais*

*Construções Cívicas*

*Cooperantes e Ajuda ao desenvolvimento*

*Cooperativas Agrícolas*

*Cozinha e Pratos Tradicionais*

*Dança Tradicional*

*Desportos*

*“Djumbai” (Conversa Amigável)*

*Emigração*

*Escolas Primárias, do Ciclo e do Liceu*

*Fanado ou Ritos de Iniciação*

*Floresta e sua Conservação*

*Hospitais e Centros de Saúde*

*Jovens e Velhos e as Mudanças Sociais*

*Limpeza*

*Medicina e Cerimónias Tradicionais*

*Namoro*

*Profissões e Ofícios*

*Salário e Custo de Vida*

*Serviço Militar*

*Sida e Prevenção*

*Tabanca (Aldeia)*

*Televisão*

*Trânsito e Responsabilidade*

*Turismo e Férias*

*Vestuário*

*Viagens*

*Vida religiosa e Cerimónias aos Antepassados e aos “Irans”*

*Votações Democráticas e Novos Partidos Políticos*

#### 4.2.4.13. BIB1: Evangelhos Sinópticos

Compreende os primeiros três Evangelhos, parte do Novo Testamento em uso na Igreja Evangélica.

#### 4.2.4.14. BIB2: Evangelho e Cartas de João, Apocalipse

Compreende o Evangelho de São João, a Primeira Carta de João, a Segunda Carta de João, a Terceira Carta de João e a Apocalipse de João, parte do Novo Testamento em uso na Igreja Evangélica.

#### 4.2.4.15. BIB3: Actos dos Apóstolos e Cartas Católicas

Compreende o Livro dos Actos dos Apóstolos e as quatro Cartas Católicas (Carta de Tiago, Primeira Carta de Pedro, Segunda Carta de Pedro e a Carta de Judas), parte do Novo Testamento em uso na Igreja Evangélica.



#### 4.2.4.16. BIB4: Cartas do Apóstolo Paulo

Compreende as catorze Cartas do Apóstolo Paulo, parte do Novo Testamento em uso na Igreja Evangélica.

#### 4.2.4.17. BIB5: Liturgia

Compreende 7 recolhas de textos publicados pela Igreja Católica: são textos da Liturgia ou recolhas de textos de Catequese.

#### 4.2.4.18. BIB6: Antigo Testamento e Padres Apostólicos

Compreende 5 livros da Bíblia do Antigo Testamento (Livro de Neemias, Livro de Rute, Livro do profeta Obadias, Livro de Jonas e Livro do profeta Habacuc), editados pela Igreja Evangélica e 5 textos de Padres Apostólicos, editados pela Igreja Católica.

### 4.3. As análises do *Corpus* com o Programa *Hyperbase*

O *Corpus KAB2* é um *Corpus aberto*, cuja característica é ser *Corpus monitor*, porque o seu objectivo principal, além de outros como a recolha de textos escritos e orais do Crioulo Guineense, tem sido disponibilizar, gravados no Computador, textos prontos para diferentes análises gramaticais e estatísticas e para a compilação do Dicionário bilingue e de Gramáticas utilizadas no ensino bilingue do PAEBB.

Também este *Corpus*, com as suas edições, *KAB1* e *KAB2*, é um testemunho da evolução do Crioulo Guineense sobretudo no que diz respeito ao Léxico em contínuo acréscimo de novos vocábulos.

Como a experiência dos *Corpora* tem vindo a demonstrar (Mellet, S., 2002: 8), o *KAB2* é um “objecto construído”, por meio da organização dos textos recolhidos, a fim de apresentar dados que permitam fazer perguntas e testar hipóteses sobre a língua.

Em Novembro de 2004 tive oportunidade de encontrar dois linguistas, o Prof. Maciel Carlos e o criador do Programa *Hyperbase*, o Prof. Brunet Étienne, que me ajudaram a fazer análises sobre os dois *Corpus* do Crioulo Guineense. O *Hyperbase* utilizado foi a versão 5.0 para Macintosh (Brunet, E., 2002: 127-215).

O objectivo destas análises era de confirmar sobretudo a *riqueza lexical* dos vários *sub-Corpora*, quer dizer a relação ou razão entre as formas e as ocorrências. Em prática quanto maior o seu valor, mais palavras diferentes o texto conterà; em contraposição, um valor baixo indicará um número alto de repetições, o que pode indicar um texto menos rico, ou variado, do ponto de vista do seu vocabulário (Brunet, E., 2002: 172). As análises ajudaram a verificar que o aumento dos novos textos ao *Corpus KAB2* tinha provocado um acréscimo do número das “*formas*”, as quais permitiram encontrar novas “*vedetas*” para o dicionário bilingue.

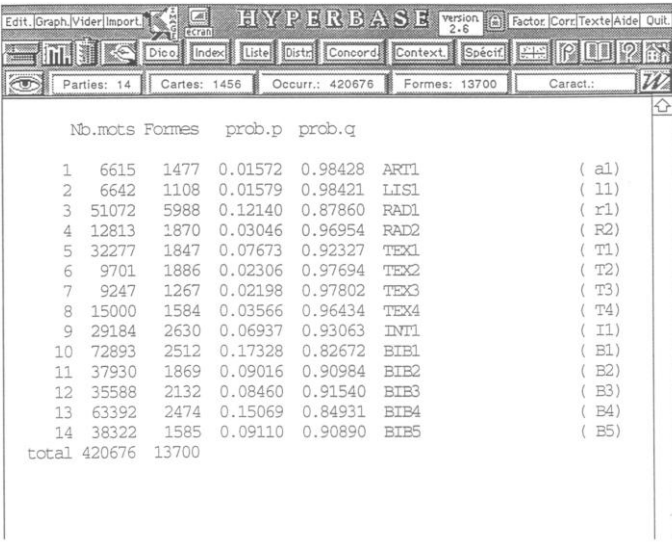
Como foi dito precedentemente (vd. 4.2.3.), o acréscimo significativo das *formas* (85,6%) no que diz respeito ao aumento das *ocorrências* (102/%), foi o sinal que os textos acrescentados não eram repetitivos, mas que tinham temas novos.

Seguem-se quatro tabelas com os resultados das *formas* e dos “*hapax*”, isto é, as *formas* que se encontram uma só vez nos textos (Brunet, E., 2002: 173).

As duas tabelas das *formas* apresentam os resultados para o *corpus KAB1*, na sua divisão em 14 *sub-Corpora* e em seguida os resultados correspondentes do *corpus KAB2* com os seus 18 *sub-Corpora* (vd. 4.2.4.).

#### 4.3.1. Tabela das “*Formas*” do KAB1

Esta tabela encontra-se no “Anexos no CD: C.2.1.”:



The screenshot shows the HYPERBASE software interface. The title bar reads 'HYPERBASE Version 2.6'. The menu bar includes 'Edit', 'Graph', 'Vider', 'Import', 'Factor', 'Corr', 'Texte', 'Aide', and 'Quit'. The toolbar contains icons for various functions. Below the toolbar, a status bar displays: 'Parties: 14', 'Cartes: 1456', 'Occurr.: 420676', 'Formes: 13700', and 'Caract.:'. The main window displays a table with the following data:

	Nb.mots	Formes	prob.p	prob.q		
1	6615	1477	0.01572	0.98428	ART1	( a1)
2	6642	1108	0.01579	0.98421	LIS1	( l1)
3	51072	5988	0.12140	0.87860	RAD1	( r1)
4	12813	1870	0.03046	0.96954	RAD2	( R2)
5	32277	1847	0.07673	0.92327	TEX1	( T1)
6	9701	1886	0.02306	0.97694	TEX2	( T2)
7	9247	1267	0.02198	0.97802	TEX3	( T3)
8	15000	1584	0.03566	0.96434	TEX4	( T4)
9	29184	2630	0.06937	0.93063	INT1	( I1)
10	72893	2512	0.17328	0.82672	BIB1	( B1)
11	37930	1869	0.09016	0.90984	BIB2	( B2)
12	35588	2132	0.08460	0.91540	BIB3	( B3)
13	63392	2474	0.15069	0.84931	BIB4	( B4)
14	38322	1585	0.09110	0.90890	BIB5	( B5)
total	420676	13700				

(Número de *sub-Corpora*:14; *Ocorrências*: 420676; *Formas*:13700)

A diferença de números, no que diz respeito às *Ocorrências*, entre esta tabela (420.676) e a tabela apresentada em “4.2.4.” (363.540) não é relevante para a finalidade da demonstração.

#### 4.3.2. Tabela das *Formas* do KAB2

Esta tabela encontra-se no “Anexos no CD: C.2.2.”:

HYPERBASE5											
EDITION		CREATION		HYPERBASE				STATISTIQUE		version 5.0	
Impr: Edite		Vide Importe		DOCUMENTATION				Prob. Liste Distr Spéc Factor Corr Graph		Aide Quit.	
Text		Concor		Context		Dico		Index			
Choix du corpus		Modif.		Enregistrer les modifications				Formes: 23311		<-- suite	
										Thème	
Institut National de la langue française											
Autres bases											

	Nb.mots	Formes	prob.p	prob.q	
1	27062	3015	0.03198	0.96802	ART1 (AR )
2	12988	1549	0.01535	0.98465	LIS1 (LI )
3	84652	7174	0.10002	0.89998	RAD1 (RA )
4	76164	5882	0.09000	0.91000	RAD2 (R! )
5	33257	4255	0.03930	0.96070	RAD3 (R! )
6	79939	3008	0.09446	0.90554	TEX1 (TE )
7	76029	6474	0.08984	0.91016	TEX2 (T% )
8	38799	3476	0.04584	0.95416	TEX3 (T% )
9	43830	2941	0.05179	0.94821	TEX4 (T% )
10	21974	1840	0.02596	0.97404	TEX5 (T% )
11	21977	1496	0.02597	0.97403	TEX6 (T% )
12	52822	4262	0.06241	0.93759	INT1 (IN )
13	72893	2514	0.08613	0.91387	BIB1 (BI )
14	37927	1872	0.04481	0.95519	BIB2 (B )
15	35588	2135	0.04205	0.95795	BIB3 (B )
16	63405	2478	0.07492	0.92508	BIB4 (B )
17	43099	1841	0.05093	0.94907	BIB5 (B )
18	23904	2326	0.02825	0.97176	BIB6 (B )
total	846309	23311			

(Número de *sub-Corpora*: 18; *Ocorrências*: 846309; *Formas* : 23311)

A diferença de números, no que diz respeito às *Ocorrências*, entre esta tabela (846.309) e a tabela apresentada em “4.2.4.” (734.558) não é relevante para a finalidade da demonstração.

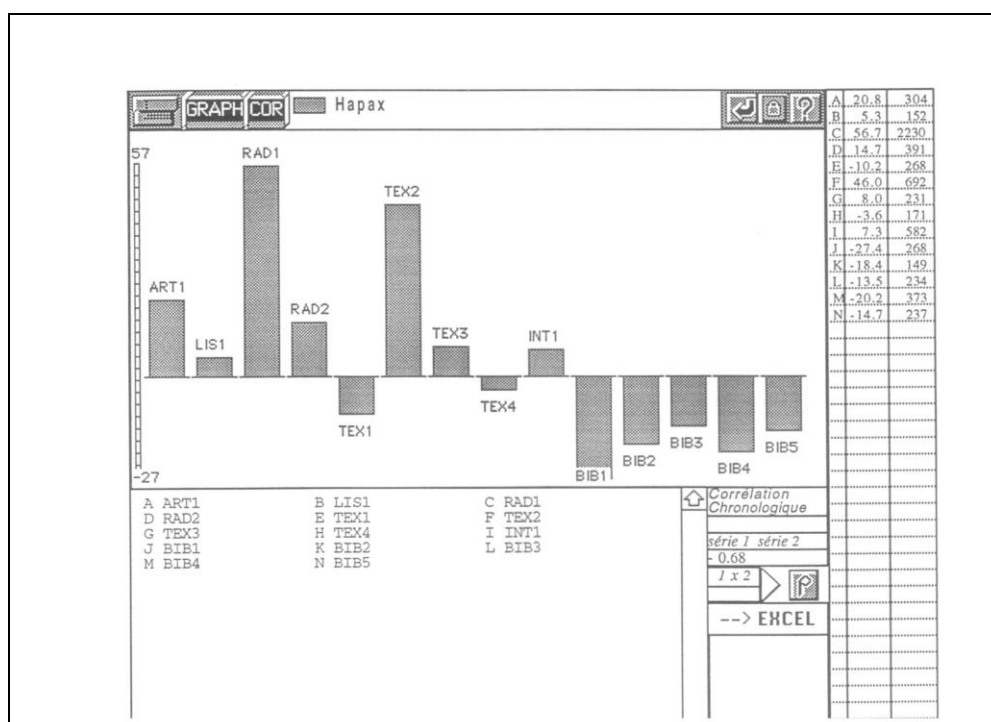
### 4.3.3. Tabela dos *Hapax*

O termo “*hapax*” deriva da língua grega e nos tempos antigos indicava as palavras utilizadas uma só vez pelo autor ou pelos autores, sendo assim difícil a sua tradução, porquanto não havia um outro exemplo para se fazerem as comparações.

Normalmente a presença de *hapax* indica um acréscimo no vocabulário e acompanha nos *Corpora KAB1* e *KAB2* a introdução de textos de diferentes domínios de conhecimento, como são os textos poéticos, as cantigas, os provérbios, as transmissões da Rádio e as entrevistas.

#### 4.3.3.1. Tabela dos *Hapax* do KAB1

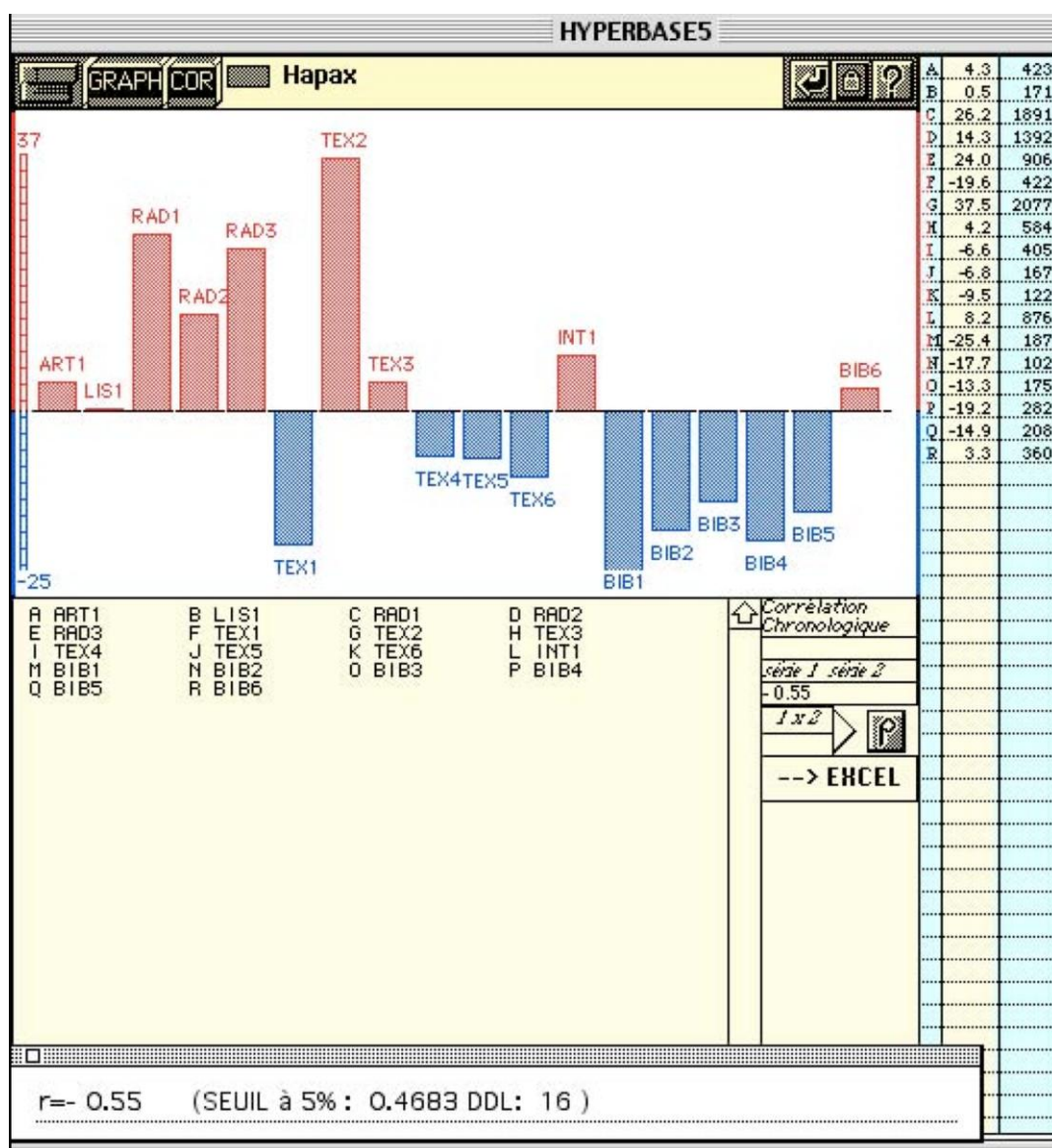
Eis a tabela com os *hapax* do *Corpus KAB1* (vd. “Anexos no CD: C.2.3.”), que mostra como os *sub-Corpora RAD1* (Programas de Rádio) e *TEX2* (Provérbios, Poesias e Cantigas) têm o maior número de *hapax*; o *Sub-Corpus BIB1* (Evangelhos Sinópticos) apresenta o menor número porque estes três evangelhos são repetitivos:



#### 4.3.3.2. Tabela dos *Hapax* do KAB2

A tabela que apresenta os *hapax* do *Corpus KAB2* (vd. “Anexos no CD: C.2.4.”) repete o mesmo paradigma no que diz respeito aos *sub-Corpora RAD1*, *TEX2* e *BIB1*. Para os novos *sub-Corpora RAD3* (Programas de Rádio sobre vários domínios de

conhecimento, como a Saúde pública, o Meio-Ambiente e a Educação) e *B6* (Alguns textos do Antigo Testamento e dos Padres apostólicos) apresentam um número razoável de *hapax*, enquanto os outros novos *sub-Corpora*, como o *TEX5* (Contos Oraís), o *TEX6* (Contos Oraís e Traduzidos) têm um número reduzido de *hapax*, porque incluem contos repetitivos:



Todas estas análises têm ajudado a escolher outros textos para aumentar o *Corpus* do Crioulo Guineense com especial atenção para a introdução de textos não repetitivos que acrescentassem aos *sub-Corpora* uma percentagem aceitável de *formas* para futuras análises estatísticas, sem esquecer a regra que o tamanho dos *sub-Corpora*

não devia apresentar diferenças muito grandes no que diz respeito ao número de ocorrências.

#### 4.3.4. A “Conexão Lexical” entre os sub-Corpora do KAB2

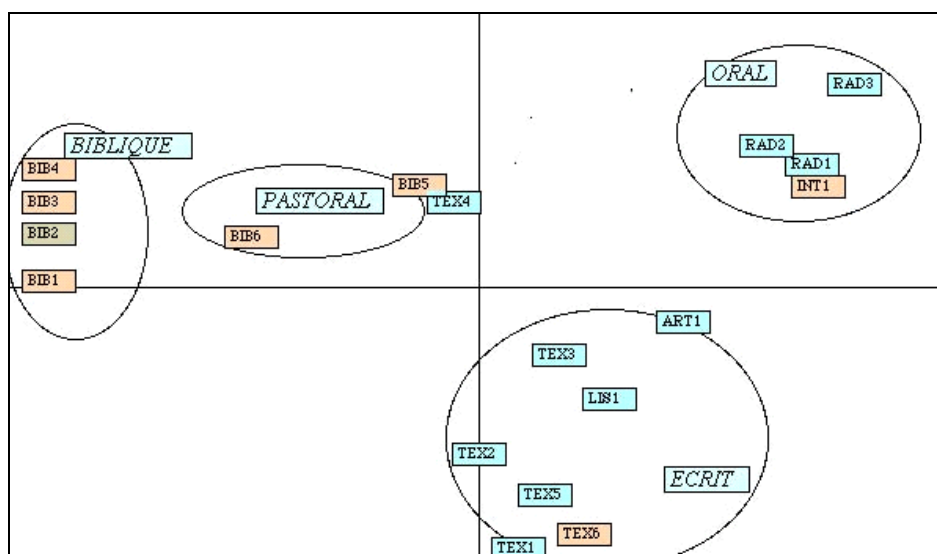
No “Anexos no CD: C.3.” estão gravadas as Tabelas que mostram as análises feitas com os professores Brunet Étienne e Maciel Carlos, no que diz respeito à “Conexão Lexical”. Este tipo de análises mostram as relações lexicais entre os *sub-Corpora*, quer dizer as semelhanças e as diferenças entre os subgrupos de textos.

Como foi apresentado precedentemente (vd. 4.2.4.), lembro aqui que os 18 *sub-Corpora* do *Corpus KAB2* foram divididos em três grupos ou tipos, etiquetados com as três siglas, *sigla E* (7 textos escritos), *sigla O* (4 textos orais) e *sigla ET* (7 textos escritos-traduzidos). Entre os textos existem palavras cuja presença os aproxima, enquanto a ausência de palavras comuns os afasta.

Como Étienne Brunet explica, neste tipo de análises factoriais:

*“Hyperbase... só considera a presença-ou a ausência da palavra no texto... uma palavra ajuda a aproximá-los quando é comum a ambos e aumenta a distância quando está presente num só texto.” (2002: 58, tradução nossa)*

Apresento aqui a tabela mais significativa da *Conexão Lexical* (vd. “Anexos no CD: C.3.1.”) que mostra as ligações entre os vários tipos de *sub-Corpora*:



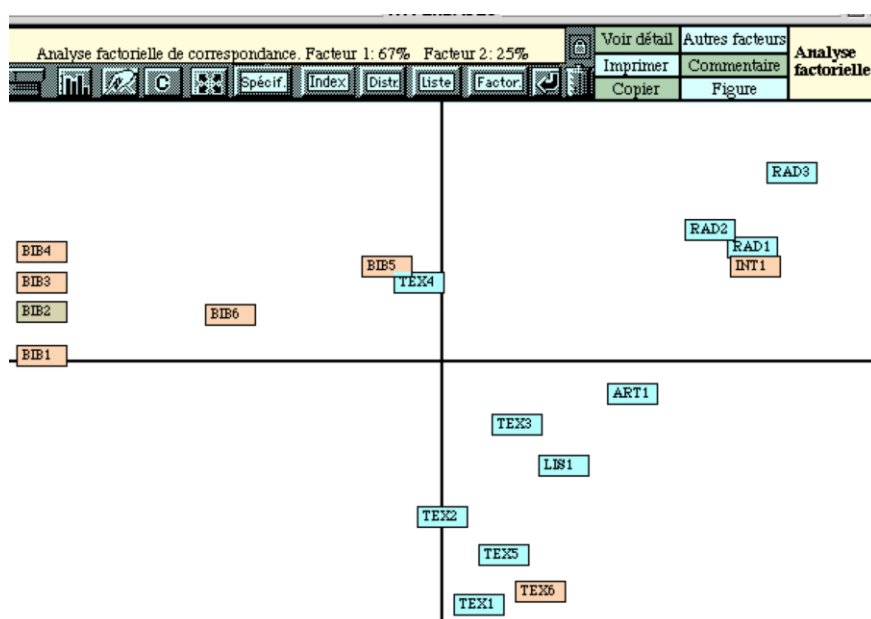
Nesta Tabela os *sub-Corpora* RAD1, RAD2, RAD3, que são textos transmitidos pela Rádio, juntam-se no “Género ORAL” com o *Sub-Corpus* INT1, que são entrevistas. O mesmo acontece com os *sub-Corpora* do “Género Bíblico”, onde a divisão entre o “Género Bíblico” (“*Biblique*”) e o “Género Pastoral” (“*Pastoral*”) depende das diferenças entre os respectivos *sub-Corpora* (B1, B2, B3, B4 são textos bíblicos do Novo Testamento, e B5, B6, e TEX4 são textos litúrgicos e de catequese). Os restantes *sub-Corpora* ART1, LIS1, TEX1, TEX2, TEX3, TEX5, TEX6 juntam-se no “Género Escrito” (*Écrit*), porque compreendem textos escritos.

#### 4.3.5. Outros Tipos de Análises da “Conexão Lexical”

No “Anexos no CD: C.3.” encontram-se gravadas outras três “tabelas” no que diz respeito à *Conexão lexical*, utilizando “factores” de valores diferentes, como “1:67%~2:25%”, “1:67%~3:5%” e “2:25%~3:5%”, quer dizer, a análise é elaborada utilizando diferentes percentagens de informação *dos* sub-Corpora, respectivamente 92% (67% + 25%), 72% (67% + 5%) e 30% (25% + 5%). Essas análises mostraram os mesmos resultados anteriormente apresentados (vd. 4.3.4.): porém o utilizo de um valor diferente de informações revela outras relações entre os *sub-Corpora*.

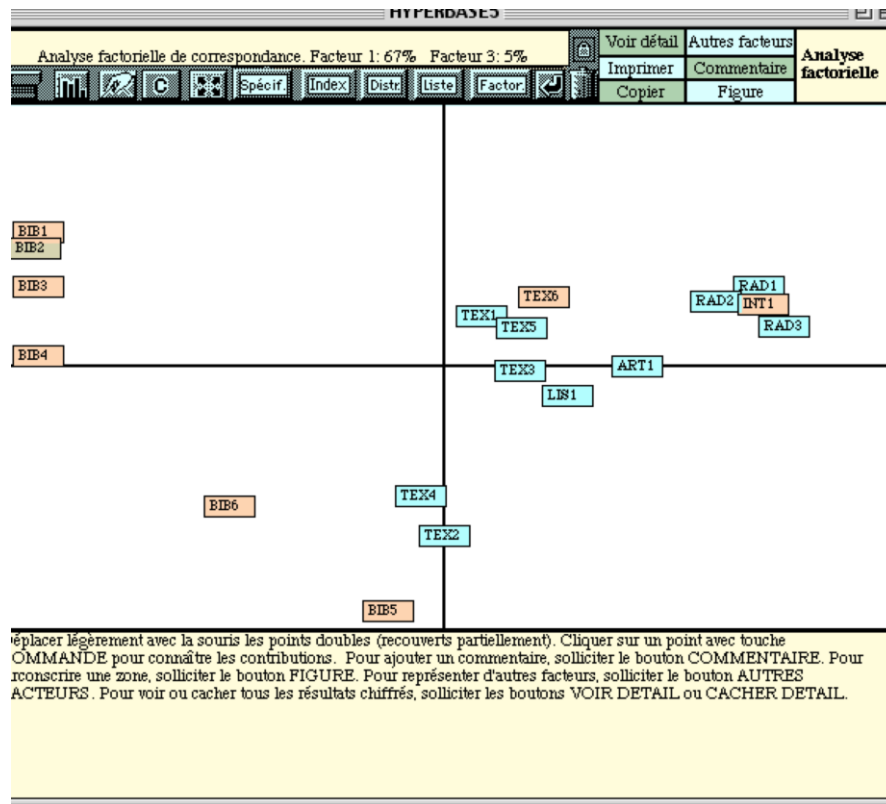
Eis as três tabelas de análises lexicais com diferentes valores dos factores:

##### 4.3.5.1. Factores 1:67% ~ 2:25% (vd. “Anexos no CD: C.3.3a.”):

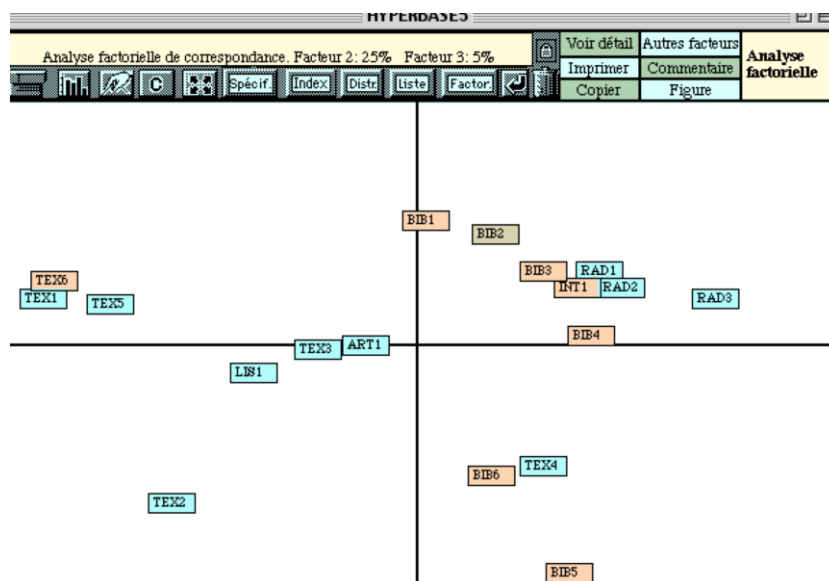




4.3.5.2. Factores 1:67% ~ 3:5% (vd. “Anexos no CD: C.3.3b.”):



4.3.5.3. Factores. 2:25% ~ 3: 5% ( vd. “Anexos no CD: C.3.3c.”):

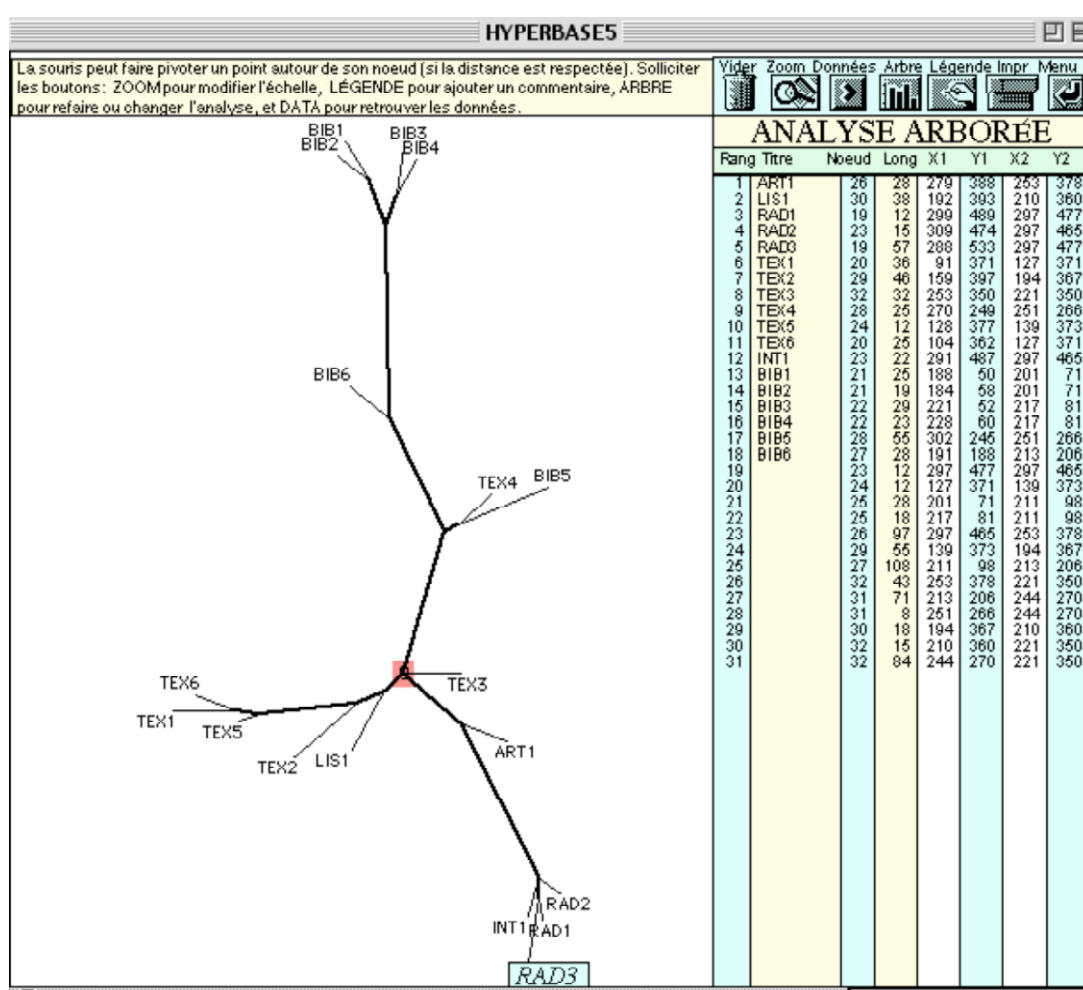




#### 4.3.6. Análise Arbórica

No “Anexos no CD: C.3.2” está gravada a Tabela “Análise Arbórica” (Francês “analyse arborée”) da *Conexão Lexical*, um tipo de análise estatística factorial desenvolvida pelo linguista N. Xuan Luong, o qual apresenta esta definição:

“A análise arbórica é um conjunto de técnicas que utiliza uma ferramenta matemática muito simples: árvores como linhas gráficas não direccionadas para descrever, organizar, explorar, visualizar um conjunto de dados.” (1994: 25, tradução nossa)



Esta tabela, à semelhança da primeira tabela da “conexão lexical” (vd. 4.3.4.), mostra como os *sub-Corpora* RAD1, RAD2 e RAD3, que são textos transmitidos pela Rádio, juntam-se com o *Sub-Corpus* INT1 (entrevistas) e afastam-se em baixo para o lado direito do “nó central”, porque pertencem ao “Género oral”; os *sub-Corpora* B1,

B2, B3 e B4 afastam-se para o Norte do “*nó central*”, porque pertencem ao “Género Bíblico”; os *sub-Corpora* LIS1, TEX1, TEX2, TEX5 e TEX6 juntam-se e afastam-se para o lado esquerdo do “*nó central*”, porque pertencem ao “Género Escrito”; Os *sub-Corpora* TEX4 e B5 juntam-se e afastam-se para o lado direito do “*nó central*” porque são textos com conteúdos comuns, utilizados pelas Igrejas Católica e Evangélica na Liturgia e na Catequese.

Há enfim o *Sub-Corpus* B6 que se afasta dos *sub-Corpora* do “Género Bíblico”, porque são textos com conteúdos diferentes dos textos bíblicos e escritos pelos Padres Apostólicos. Os restantes *sub-Corpora* ART1 e TEX3, que não se juntam e se afastam para o lado direito oposto aos *sub-Corpora* LIS1, TEX1, TEX2, TEX5 e TEX6 do “Género Escrito”, mostram que são *sub-Corpora* com conteúdos particulares (textos escritos por jornalistas, peças de teatro e bandas desenhadas).

#### 4.3.7. Análises “Ambiente Temático”

Foram feitas também outras análises, como estas que dizem respeito ao “Ambiente Temático” (“*Environnement Thématique*”: Brunet, E., 2002: 192): com uma *forma* são apresentadas as palavras utilizadas juntamente com essa *forma*.

##### 4.3.7.1. Forma “KIRI”, em Português “querer” (vd. “Anexos no CD: C.4.1.”):

HYPERBASE5							
Environnement thématique d'un mot (à partir des résultats de la fonction CONTEXTE)							
Cliquez sur un mot pour voir le contexte							
LISTE	HIERARCHIQUE	Texte	Mot	LISTE ALPHABÉTIQUE	Texte	Mot	
Écart	Texte	Écart	Mot	Écart	Texte	Écart	Mot
20.8	10	5	mariana	4.3	423	9	badjuda
10.5	220	13	santou	7.0	29	3	batizadu
10.5	609	23	tcou	3.5	5792	53	bo
10.0	26	4	sintil	4.3	1284	19	bon
8.8	33	4	ermensinhu	7.7	1726	34	bos
8.6	53	5	kontentamenti	3.2	4396	41	deus
7.9	23	3	intervenson	4.9	53	3	disi
7.7	1726	34	bos	4.1	71	3	dispidi
7.2	47	4	tiru	4.1	293	7	djuda
7.1	28	3	prosimu	8.8	33	4	ermensinhu
7.0	29	3	batizadu	4.6	99	4	fatu
7.0	29	3	folu	6.5	1808	31	fidju
6.5	1808	31	fidju	6.0	38	3	fikaba
6.4	2015	33	utru	7.0	29	3	folu
6.0	38	3	fikaba	7.9	23	3	intervenson
5.8	9704	98	n'	4.1	171	5	karnel
5.7	531	13	tabanka	5.2	918	17	kasa
5.6	73	4	papa	8.6	53	5	kontentamenti
5.5	74	4	mumentu	4.9	496	11	lubu
5.2	918	17	kasa	20.8	10	5	mariana
5.1	220	7	pekadur	3.9	466	9	matu
5.1	339	9	rapas	5.5	74	4	mumentu
4.9	53	3	disi	5.8	9704	98	n'
4.9	496	11	lubu	3.9	394	8	nega
4.6	99	4	fatu	3.0	173	4	onsa
4.3	423	9	badjuda	3.3	97	3	orta
4.3	1284	19	bon	5.6	73	4	papa
4.1	71	3	dispidi	5.1	220	7	pekadur
4.1	293	7	djuda	7.1	28	3	prosimu
4.1	171	5	karnel	3.1	106	3	pumba
4.1	227	6	vontadi	5.1	339	9	rapas
3.9	466	9	matu	10.5	220	13	santou
3.9	394	8	nega	3.8	79	3	semana
3.8	79	3	semana	3.7	84	3	servu
3.7	84	3	servu	10.0	26	4	sintil
3.5	5792	53	bo	5.7	531	13	tabanka
3.3	97	3	orta	10.5	609	23	tcou
3.2	4396	41	deus	7.2	47	4	tiru
3.2	100	3	vos	6.4	2015	33	utru
3.1	106	3	pumba	4.1	227	6	vontadi
3.0	173	4	onsa	3.2	100	3	vos

#### 4.3.7.2. Forma “MAME”, em Português “mãe” (vd. “Anexos no CD: C.4.2.”):

HYPERBASE5									
Environnement thématique d'un mot (à partir des résultats de la fonction CONTEXTE)									
Cliquez sur un mot									
LISTE	HIERARCHIQUE					LISTE ALPHABÉTIQUE			
Ecart	Texte	Extrait	Mot			Ecart	Texte	Extrait	Mot
27.5	88	52	liti			4.4	38794	1606	.
25.0	340	100	maria			3.5	6929	312	:
25.0	1253	214	pape			4.9	14	4	aio
23.4	842	160	nos			3.3	131	12	ala
20.0	33	23	nene			3.9	302	24	ali
19.4	89	38	virjen			6.0	6	3	alimentadu
19.1	18	16	nejjo			14.2	27	15	alimentu
18.1	9837	706	si			3.9	61	8	apostolus
16.3	695	107	mininu			5.8	16	5	ave
15.7	423	77	badjuda			4.5	2597	140	ba
15.6	2733	256	nba			4.7	9	3	badjanta
14.4	8	8	gloriosa			15.7	423	77	badjuda
14.4	8	8	ndule			5.5	7	3	baia
14.4	8	8	venera			12.1	4170	303	bai
14.2	27	15	alimentu			6.4	19	6	balenti
14.1	21	13	tcerno			11.9	157	34	bariga
14.0	1808	180	fidju			10.3	22	10	bebe
13.7	16	11	sene			3.2	16	3	bedjisa
12.1	4170	303	bai			7.5	7	4	bensidu
11.9	157	34	bariga			4.1	18	4	biku
11.6	269	46	mama			7.5	4	3	biska
11.4	5	5	chutan			3.7	13	3	brankus
10.5	11	7	kuranderu			4.1	18	4	buskau
10.4	18	9	memoria			11.4	5	5	chutan
10.3	22	10	bebe			7.5	4	3	david
10.3	6	5	padroeuiru			4.6	23	5	denba
10.2	4	4	sintcan			3.7	53	7	desafasakaler
10.2	4	4	sudju			3.9	1842	100	dia
10.0	9	6	madrasta			8.1	6	4	dini
10.0	67	18	sara			9.4	17	8	dintis
10.0	9	6	vasina			4.8	417	34	djanan
9.6	13	7	tatiana			7.7	10	5	djonsinhu
9.5	59	16	santa			7.7	189	27	djorson
9.5	7	5	tttoiga			3.0	17	3	djuana
9.4	17	8	dintis			4.2	56	8	djudal
9.3	82	19	tesenti			3.2	74	8	djuntadu
8.8	3	3	guerianta			6.0	6	3	doenti
8.8	3	3	helena			7.2	117	19	dona
8.8	34	11	names			5.1	8	3	datora
8.8	8	5	martiris			7.5	4	3	dufuntus
8.8	3	3	mma			4.2	79	10	duranti
8.8	3	3	mubi			3.9	851	53	dus

Estes análises ajudam o lexicógrafo a encontrar não só os *coocorrentes*, mas também ligações de ordem sintáctica e estilística.

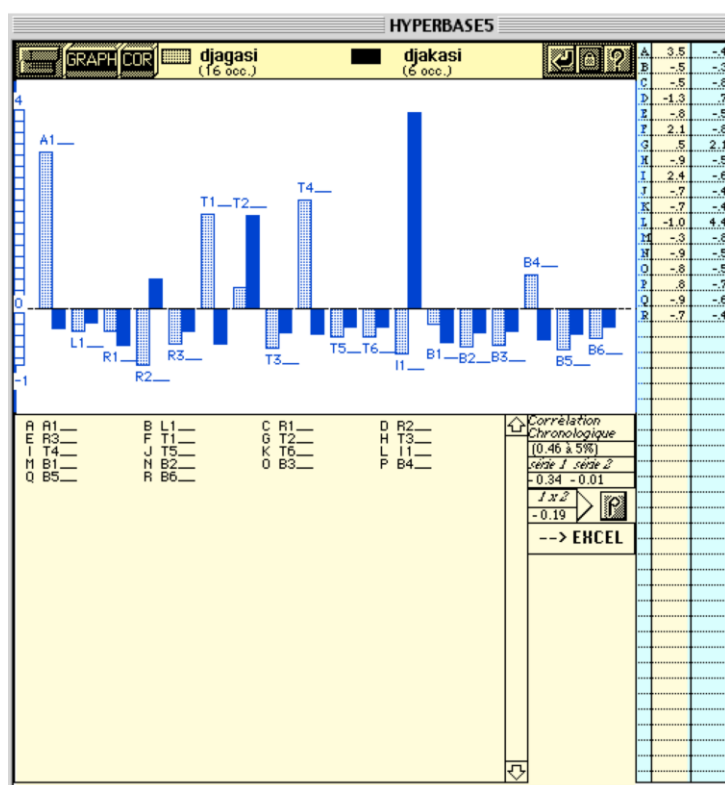
#### 4.3.8. Análises das “Variantes”

No primeiro Capítulo (vd. 1.7.) foi tratado o problema das numerosas “variantes” que o Crioulo Guineense apresenta por causa do aumento do léxico em contínua evolução: por meio do Programa Hyperbase é possível fazer análises para escolher a variante mais comum (aqui escrita em **negrito**) ou a considerar as duas variantes como válidas (neste caso são escritas ambas em **negrito**).

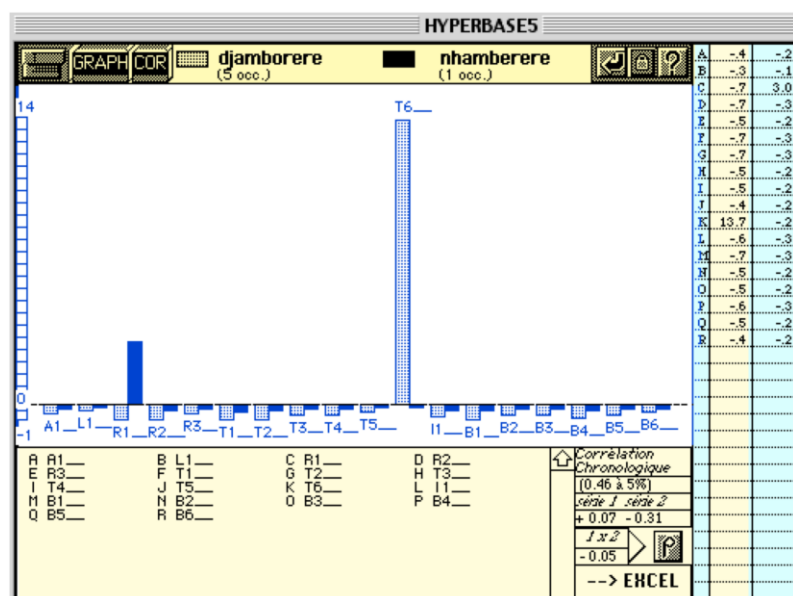
Como exemplos, apresento quatro destas análises (vd. “Anexos no CD: C.5.”):

- ***djagasi*** / *djakasi* (“misturar”);
- ***djamborere*** / ***nhamberere*** (“pirilampo”);
- ***djumpuni*** / ***djimpini*** (“espreitar”);
- ***dufuntu*** / *difuntu* (“defunto”):

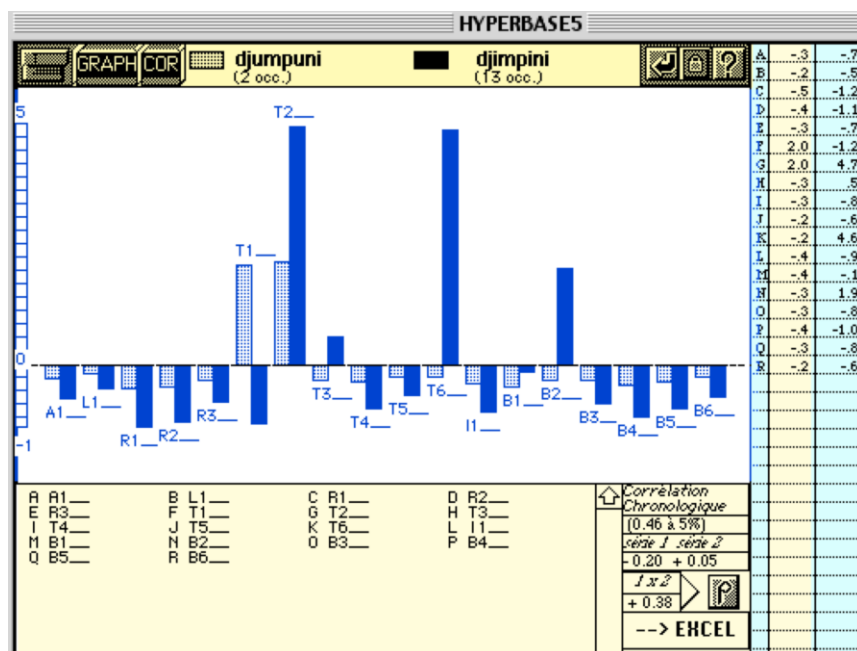
4.3.8.1. Variantes “*djagasi/djakasi*” (“misturar”), vd. “Anexos no CD: C.5.1.”:



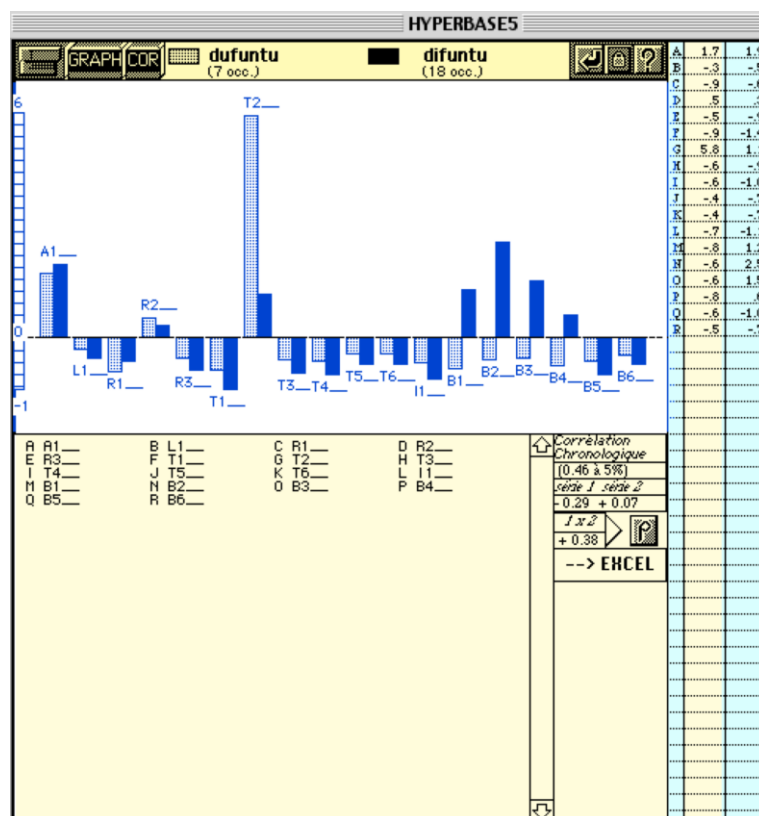
4.3.8.2. Variantes “*djamborere/nhamberere*” (“pirilampo”), vd. “Anexos no CD: C.5.2.”:



4.3.8.3. Variantes “*djumpuni/djimpini*”, (“espreitar”), vd. “Anexos no CD: C.5.3.”:



4.3.8.4. Variantes “*dufuntu/difuntu*” (“defunto”), vd. “Anexos no CD: C.5.4.”:



#### 4.4. Acréscimo de novos textos

Depois de 2002 foram recolhidos outros textos significativos (**380.853** ocorrências), os quais não foram ainda inseridos no *Corpus* já existente, sobretudo porque há um acréscimo em percentagens desproporcionadas entre os três “Tipos de textos” (E, ET e O) : estes textos, até agora, foram utilizados sobretudo para análises diacrónicas do Crioulo Guineense e assim detectar eventuais variações das palavras e neologismos (vd. 2.3.4.2.).

Alguns são textos de uso oficial, como os textos litúrgicos da Igreja Católica, ou os textos utilizados no Ensino bilingue, que formam os Manuais adoptados nas Disciplinas práticas, como a Horticultura, a Apicultura, a Prevenção contra a doença da Sida, e outras. Sobretudo os textos litúrgicos da Igreja Católica estão a ser revistos de acordo com o Crioulo Guineense padrão na Capital Bissau, que está adoptando muitas palavras da língua portuguesa, como foi demonstrado anteriormente (vd. 2.3.4.2.2.)

Eis a listagem dos textos novos com a “Sigla Tipo” e o “número de ocorrências” (vd. “Anexos no CD: B.4.”):

N.	NOME FICHEIRO	TIPO	OCORRÊNCIAS
1	<i>Agrikultura</i>	E	1.110
2	<i>Apikultura</i>	E	1.704
3	<i>Brinkeru</i>	ET	33.500
4	<i>Concurso 2009: 31Historias</i>	E	9.544
5	<i>Concurso2012: 10 Historias</i>	E	2.744
6	<i>Didaché Imbombo</i>	ET	9.651
7	<i>Diklarason Universal di Diritus Linguistiku</i>	ET	4.774
8	<i>Diritu di Kriansa</i>	ET	788

9	<i>Kantigas di Atanasio Atcuen e Nene Tuti</i>	E	912
10	<i>Kasinki n. 1-4</i>	E	2.929
11	<i>Katekesi Us di Tabanka</i>	E	941
12	<i>Libru I Pre-katikumenatu</i>	ET	44.742
13	<i>Libru II Katikumenatu</i>	ET	58.209
14	<i>Libru Leitura II</i>	E	1.228
15	<i>Malaria</i>	E	1.612
16	<i>Museu Bijagos</i>	E	1.263
17	<i>Orason di Pas</i>	E	1.142
18	<i>Orason Komison Katekesi</i>	E	6.264
19	<i>Pastoral di Mininu</i>	ET	51.600
20	<i>Poesia Mininu di Nha Tera di N. Medina</i>	E	73
21	<i>Pregason Anu ABC</i>	ET	118.005
22	<i>Salmu ku Tersu</i>	E	3.227
23	<i>Sida Cecomes</i>	E	3.521
24	<i>Sintesi di Moral Katoliku</i>	E	11.886
25	<i>Storia di Lebri ku Gazela</i>	E	133
26	<i>Storia Omi Garandi 2011 Edi</i>	E	293
27	<i>Traduson di Storia di Tubiti</i>	ET	8.811
<b>TOTAL</b>			<b>380.636</b>

Num total foram recolhidas **380.636** ocorrências: **50.556** ocorrências de textos escritos (sigla E) e **330.080** ocorrências de textos escritos-traduzidos (sigla ET).



## CAPÍTULO V

### LEXICO – CULTURA E GRAFIA DO CRIOULO GUINEENSE

#### 5.1. O Crioulo Guineense é uma língua escrita

Com a publicação do *Dicionário do Guineense, 1º v.: Introdução e notas Gramaticais* (Scantamburlo, L., 1999) e do *Dicionário do Guineense, 2º v.: Dicionário Guineense-Português, dicionariu guinensi-purtuguis* (Scantamburlo, L., 2002) podemos afirmar que o Crioulo Guineense possui, de facto, dois instrumentos importantes para alcançar o estatuto de língua escrita.

O Crioulo da Guiné-Bissau tinha já obras escritas, como Gramáticas e pequenos Glossários, mas havia sempre alguém, por vezes pessoas influentes, a questionarem-se, e com uma certa razão:

“Como é que o Crioulo pode ser língua de ensino se não tem uma gramática escrita e um Dicionário que ajudem os alunos e os professores a seguir a língua padrão?”

São observações objectivas, que já tinham sido feitas no terreno, durante a experiência do ensino bilingue implementado pelos CEEF (Centros Experimentais de Educação e Formação), durante os anos 1987-1993 (Benson, C., 1994): faltavam aos professores instrumentos adequados para enfrentar o problema da escrita da língua crioula, porque não havia um ponto de referência que ajudasse a uma certa normalização da escrita.

Por isso, o objectivo fundamental destas duas obras, apesar de não serem exaustivas, foi o de cristalizar, na escrita, um conjunto de vocábulos e de regras gramaticais, inclusive as regras lexicais, como ponto de partida para outras pesquisas semelhantes porque, só por meio da escrita e da normalização seria possível ao Crioulo Guineense atingir uma autonomia e estar apto a ser utilizado como língua de ensino.

A edição das duas obras tem contribuído também para minimizar a situação de “*diglossia*” que o Crioulo Guineense continua a encontrar nalgumas camadas sociais da Guiné-Bissau. M.-C. Hazael-Massieux, falando duma situação semelhante nas Antilhas francesas, escreve:

*“Isso é o que caracteriza uma situação de ‘diglossia’, onde duas línguas A e B são utilizadas em alternância e complementarmente... Antigamente o Francês enfrentou a mesma situação quando o Latim era a língua das relações formais – isso permite-me pensar que o Crioulo também pode ser capaz de satisfazer todas as situações de comunicação, até as necessidades literárias, no caso de serem activadas todas as iniciativas linguísticas (desenvolvimento da língua para enfrentar as novas necessidades de comunicação e extensão dos seus domínios de experiência, alteração do seu estatuto e evolução da atitude dos locutores no que diz respeito à sua apreciação).” (1994: 10, tradução nossa)*

A passagem para a escrita das línguas da Europa, naquela altura chamadas “*vulgares*” comparadas com o Latim, não foi automática: foi possível através de um conjunto de circunstâncias, entre as quais a presença dos escritores que tiveram a coragem de editar textos literários na “*língua vulgar*”.

Hazael-Massieux escreve ainda:

*“As línguas Românicas começaram a desenvolver-se a partir do reconhecimento da sua existência. Isso está acontecendo com os Crioulos e deverá continuar nos anos futuros, no caso de não serem depreciados ou rejeitados como línguas indignas.” (1994: 15, tradução nossa).*

A língua é um património colectivo, e cada locutor tem uma competência passiva (ou compreensão de enunciados) e uma competência activa (ou produção de enunciados): sabemos por experiência que a competência passiva é muito maior que a competência activa e a história das línguas tem demonstrado também que as línguas escritas estão melhor equipadas para competir e sobreviver do que as línguas não escritas.

Por meio da escrita, os vocábulos não desaparecem juntamente com os seus locutores, pois ficam gravados no papel e na memória comum e podem ser retomados por outros falantes, caso o achem útil.

Falando da passagem do oral para o escrito das línguas Românicas, Maria Selig escreve:

*“Só a escrita concretiza a palavra de modo estável e fixo, enquanto a oralidade não escapa às mudanças dos tempos. Só a escrita permite se relida”.*  
(1993: 12, tradução nossa)

Isso não significa afirmar a superioridade das línguas escritas sobre as línguas orais no que diz respeito à capacidade comunicativa, mas sublinhar que é apenas por meio da escrita que os locutores duma língua

*“poderão aproveitar-se da possibilidade duma programação mais adequada para elaborar estruturas linguísticas e textuais mais completas, poderão utilizar a estabilidade gráfica para tornar mais fortes as normas linguísticas e servir-se da recolha de informações para aumentar os próprios conhecimentos”.* (Selig, M., 1993: 13, tradução nossa)

#### **5.1.1. A Independência da Guiné-Bissau e a valorização do Crioulo Guineense**

Depois da Independência em 1974, o Crioulo Guineense, apesar do pouco valor enquanto “língua” que lhe foi reconhecido pelas autoridades oficiais durante o tempo colonial (Bull, P., 1989: 22), começava a ser falado abertamente também na capital, Bissau, e a encontrar a abertura suficiente que veio permitir o início da edição de livros em língua crioula. Isto foi possível não somente devido ao novo clima político e ideológico vigente, mas também ao golpe de Estado em 1980 e às novas gerações de quadros e de cooperantes vindos de diferente países europeus, cujos princípios de respeito pelas culturas e línguas locais eram ideias bem consolidadas.

Desde o primeiro dicionário *“de 5.420 Vocábulos crioulos da Costa da Guiné”*, publicado por Marcelino Marques de Barros na Revista Lusitana de Lisboa no início do século XX (1902: 81), passaram três quartos de século antes que o léxico do Crioulo Guineense fosse editado por outros autores: Pinto Bull, em 1975 e em 1989, Arturo Biasutti, em 1982 e em 1987, Jean-Louis Rougé, em 1988, Teresa Montenegro, em 1995 e em 2002, e Gertrud Dieterle, em 1999, e Luigi Scantamburlo em 1981 e 2002.

Quase a mesma sorte tocou às obras sobre a Gramática : depois dos estudos de Marcelino Marques de Barros (Barros, 1897 e 1901), somente em 1962 foi publicada a primeira Gramática moderna pela Universidade de Witwatersrand, na África do Sul, escrita pelo linguista inglês, Auquier Wilson, que tinha visitado a então Guiné Portuguesa com o objectivo de estudar algumas daquelas línguas locais (Wilson, A., 1962).

Depois da Independência, o primeiro linguista a interessar-se pela Gramática foi o Senegalês Chérif Mbodj, em 1979 e em 1985, seguido por Luigi Scantamburlo, em 1981 e em 1999, Mario Baruffaldi, em 1984, Louis Doneux e Jean-Louis Rougé, em 1985 e em 1989; Stephen Madry Peck, Jr., em 1988, Emílio Giusti, em 1992, Alain Khim, em 1980 e 1994, Jorge Soares, em 1994 e Hildo Honório do Couto, em 1994. Em 2008, o guineense Incanha Intumbo publicou a sua tese de Mestrado na Universidade de Coimbra, *“Estudo comparativo da morfo-sintaxe do crioulo guineense, do balanta e do português”*, um estudo interessante que apresenta alguns aspectos gramaticais da língua balanta que estão presentes como língua de substrato no Crioulo Guineense (Intumbo: 2008).

## **5.2. Historial das publicações sobre o léxico do Crioulo Guineense**

O historial das publicações sobre as gramáticas do crioulo Guineense será tratado mais adiante (vd. 6.5.). Aqui tratamos estudos editados pela imprensa que dizem respeito ao léxico: às vezes algumas destas obras sobre o léxico fazem parte da Gramática, enquanto outras são obras autónomas, verdadeiros glossários e dicionários.

Agrupamos as obras em duas épocas, antes e depois da independência nacional de 1974, que para nós marca a data do verdadeiro reconhecimento do Crioulo Guineense, como língua nacional.

### **5.2.1. Até ao ano de 1974**

Valiosas são as pesquisas de Marcelino Marques de Barros sobre o "Guineense" publicadas na *Revista Lusitana* entre os anos de 1897 e de 2007 (vd. 2.1.1.). Depois da Segunda Guerra Mundial o utilizo do Crioulo Guineense foi

proibido nas cerimónias públicas e considerado um entrave ao ensino-aprendizagem do Português.

- 1849: "De la langue créole de la Guinée Portugaise", de Bertrand de Bocandé.

Apresenta uma descrição etnocêntrica, uma abordagem daquele tempo relativa ao Crioulo Guineense, com uma lista de palavras derivadas do léxico da língua portuguesa. O mérito principal do autor, como escreve Honório do Couto, é

*"reconhecer no crioulo uma língua e não um dialecto do Português, como dizem muitos estudiosos." (1994: 38, tradução nossa)*

- 1902: "O Guinéense. Capítulo III. Vocabulário português guinéense", de Marcelino Marques de Barros, com cerca de 5.450 vocábulos (vd. 2.1.1.1.).

- 1962: "Supplement" em *The Crioulo of Guiné* (pp. 40-48), de William André Auquier Wilson.

O autor apresenta a etimologia de 162 palavras do Crioulo Guineense entre as 1.000 recolhidas durante a estadia na Guiné: são palavras derivadas do Português e das outras línguas africanas.

Um dos valores do estudo é o testemunho do autor que afirma:

*"depois de ter analisado os exemplos encontrados em todas as línguas da Guiné e considerando o nosso conhecimento das línguas Mandinka e Krio, não é absolutamente insensato considerar o Crioulo como uma língua da Africa Ocidental." (1962: VIII-IX, tradução nossa)*

### **5.2.2. Depois da Independência de 1974**

O Crioulo Guineense foi a língua veicular durante a Luta de Libertação e após a Independência tornou-se verdadeira língua nacional e meio de unidade nacional. Por isso, neste período, os estudos são numerosos, especialmente aqueles preparados para os cooperantes estrangeiros para ajudá-los a comunicar com o povo.

- 1975: "Glossaire", em *Le Créole de la Guinée-Bissau. Structures Grammaticales, Philosophie et Sagesse a travers ses Surnoms, ses Proverbes et ses Expressions*, de Pinto Bull.

O autor apresenta uma lista de 516 vocábulos com o equivalente em língua francesa (1975: 42-53), com o objectivo de demonstrar

*"a grande riqueza e a marca africana do Crioulo da Guiné-Bissau."*  
(1975: 7, tradução nossa)

- 1981: "Dicionário Português-Crioulo" em *Gramática e Dicionário da Língua Criol da Guiné-Bissau (GCr)*, de Luigi Scantamburlo.

Com esta obra fez-se uma tentativa de despertar o interesse do Ministério da Educação para a aceitação do Crioulo Guineense como língua de ensino. Os 3.937 vocábulos, já incluídos no texto mimeografado "Dizionario Criol-Italiano" (Scantamburlo, L., 1975), foram escolhidos para fazer uma análise "em diacronia", tendo como modelo o "Vocabulário" de Marcelino de Barros, mas com o Português como língua de partida (1981: 125-252).

- 1982: *Vokabulari Kriol-Português (Esboço Proposta de Vocabulário)*, de Arturo Biasutti, reeditado cinco anos depois com um acréscimo de um milhar de palavras com o título *Vokabulari Kriol-Português* (Biasutti, A., 1987).

O total das entradas, segundo uma estimativa de Honório do Couto é de 15.640:

*"Trata-se do mais completo que temos até hoje, além de ser o primeiro publicado como dicionário."* (1994: 40)

- 1988: *Petit dictionnaire etymologique du Kriol de Guiné e de Casamance*, de Jean-Louis Rougé.

São apresentadas 2.804 entradas do Guineense, com a sua origem etimológica, o equivalente em língua francesa e muitas outras anotações de carácter linguístico e antropológico-cultural.

Como escreve o autor,

*"o Crioulo é uma língua que tem a própria história; nós estamos a tentar reconstruir esta história através da presente obra. Nós recusamos aquela análise sumária, repetida muitas vezes: 'o Crioulo é Português mal falado'."* (1988: 5)

- 1989: "O Glossário", em *O Crioulo da Guiné-Bissau. Filosofia e Sabedoria*, de Pinto Bull.

É um glossário trilingue Crioulo-Português-Francês de 2.737 entradas (1989: 249-346). O autor, cuja língua materna é o Crioulo Guineense, publicou esta obra para despertar o interesse dos jovens guineenses e da comunidade internacional para o léxico dessa língua. Como ele escreve,

*"Através deste trabalho, esperamos ter contribuído, embora pouco, para... internacionalizar a língua e a cultura da nossa terra. Uma pretensão ambiciosa? Certo, mas legítima e que se justifica."* (1989: 250)

- 1995: "Glossário", em *Uori, stórias de lama e de philosophia*, Teresa Montenegro e Carlos de Moraes.

São apresentadas cerca de 300 entradas, com exemplos, definições, notas etimológicas e etnográficas, encontradas pelos autores, nos textos antigos dos séculos XV-XVII, época da formação do Guineense (1995: 203-249).

- 1999: *Disionariu Kriol-Inglis di Gine-Bisau / Creole-English dictionary of Guinea Bissau*, de Gertrude Dieterle.

É um dicionário bilingue Crioulo Guineense-Inglês, preparado pela missionária alemã Gertrude Dieterle, que viveu muitos anos na Guiné-Bissau.

- 2002: *Kriol Ten. Termos e Expressões*, de Teresa Montenegro.

As palavras não são apresentadas em ordem alfabética, mas agrupadas em 21 campos semânticos. Entre outros, há o campo semântico dos animais, do corpo

humano, do intelecto, dos sentimentos, do carácter, da vontade, do parentesco e das viagens.

O objectivo principal destes autores, apesar da necessidade prática de ajudar os cooperantes a aprender o Crioulo Guineense para comunicarem mais facilmente com a população, foi bem resumido nas palavras de Pinto Bull na Introdução da sua primeira obra:

*“demonstrar a grande riqueza e a marca africana do Crioulo da Guiné-Bissau” (1975: 7, tradução nossa).*

De facto, estas obras têm ajudado o Crioulo Guineense, que depois da Independência tinha alcançado o estatuto de língua nacional (Scantamburlo, L., 1981: 9), a demonstrar a sua capacidade de enfrentar as várias situações de comunicação e atingir um certo nível de normalização (vd. 1.2.2.).

Com a ajuda desses estudos, foi-me facilitada a tarefa de preparar e editar os dois volumes sobre o Crioulo Guineense, o primeiro com a “Gramática da Língua Guineense”, editado pela Editora Colibri (Scantamburlo, L., 1999: 123-200) e o segundo, editado pela Novagráfica-Faspebi, com “10.567 entradas”, que formam o Dicionário bilingue Guineense-Português (Scantamburlo, L.: 2002): estas duas ferramentas têm ajudado os alunos e os professores do PAEBB (Projecto de Apoio ao Ensino Bilingue dos Bijagós) a adoptar o Crioulo Guineense, língua materna para alguns e língua que dominam para outros, como língua de ensino em paralelo com o Português, a língua oficial, mas raramente falada nas comunidades do arquipélago dos Bijagós.

### **5.3. Relação entre língua e cultura**

Os signos linguísticos, nos vários níveis de língua, não escapam à influência da “cultura” dos locutores, que por meio desses signos comunicam e interpretam as próprias experiências e o mundo. Robert Lado comenta:



*“De facto, os significados e os valores das nossas experiências são classificados conforme modelos já influenciados ou modificados pela cultura, e são diferentes de uma cultura para outra.” 1957: 78, tradução nossa)*

A língua, como meio de comunicação duma comunidade, é parte e, ao mesmo tempo, reflexo da cultura dessa comunidade, pelo facto que, como escreve Jean Dubois no seu *Dicionário de Linguística*,

*“No sentido mais corrente, língua é um instrumento de comunicação, um sistema de signos específicos aos membros de uma comunidade.” (1993: 378)*

E a linguista Elisabetta Ježek acrescenta:

*“As palavras ... são o espelho mais directo e imediato da maneira com a qual representamos o mundo e a experiência” (2005: 11, tradução nossa)*

### **5.3.1. Conceito de cultura**

Os antropólogos entendem por **cultura** de um povo “todos os elementos que manifestam a vida económico-social e simbólica de um grupo de indivíduos colocados num ambiente determinado”.

Para melhor compreender uma cultura, que pode ser considerada um conjunto estruturado de comportamentos humanos de um povo, é importante fazer pesquisas e ter em consideração sobretudo estas três realidades ou subsistemas: o ambiente, o sistema socioeconómico e religioso e a língua.

O que faz a diferença entre os seres humanos, capazes de aprender e moldar culturas, e os outros seres da terra, é a sua capacidade simbólica: dotados desta capacidade, cujo produto mais evidente é a fala, que lhes permite perceber, reflectir e comunicar as próprias experiências e a sua visão do mundo.

O conjunto destas experiências, segundo a citação de Robert Lado, é definido por Kluckhohn e Kelly como

*“modelos de vidas, criados historicamente, explícitos e implícitos, racionais, irracionais e pouco racionais, os quais existem nos vários períodos como exemplos potenciais de comportamentos humanos.” (Lado, Robert, 1957: 111, tradução nossa)*

Estas experiências constituem a cultura, que para o grupo de indivíduos é um processo simbólico, contínuo, cumulativo e progressivo.

Normalmente, o comportamento de cada ser humano depende de três factores:

- o próprio “organismo biológico”, que é um factor constante;
- a “tradição cultural recebida”, que é um processo variável,
- a própria “capacidade simbólica” que recebe, interpreta e reage sobre a cultura.

Ao longo da história, as comunidades humanas têm demonstrado uma habilidade para a adaptação e, ao mesmo tempo, pelo facto de serem compostas por indivíduos físicos, uma grande flexibilidade ao condicionalismo do meio ambiente.

É opinião dos antropólogos que as evoluções física e cultural têm crescido em conjunto. De facto não existe nenhuma natureza humana sem cultura: os seres humanos moldam a própria cultura e esta distingue e individualiza os mesmos seres humanos. Assim a cultura não é somente um conjunto de comportamentos, mas “algo” que ajuda o ser humano a crescer como um determinado indivíduo cultural, através da necessária educação que completa a inata capacidade de adaptação, colocando-o numa sociedade específica.

É difícil de quantificar ou de qualificar este “algo”, cuja presença e necessidade para o ser humano é demonstrada pela diversidade dos modelos culturais e pelas dificuldades que os emigrantes enfrentam, no processo de inserção, num modelo diferente. Sem recorrer à definição de cultura, como uma realidade autónoma dos indivíduos, uma espécie de “super-orgânico”, como foi definida por alguns antropólogos americanos nos anos sessenta do século XX, é evidente que os modelos culturais apresentam estruturas, e são, como escreve Robert Lado,

*“sistemas estruturados de comportamentos estandardizados” (1957: 111, tradução nossa)*

O indivíduo não escolhe a própria cultura, mas nasce numa cultura. Geneviève Zarate escreve que

*“fazer parte duma cultura impõe uma determinada representação do mundo, muito mais obrigante pelo facto de não ser construída por meio de escolhas racionais, de aceitações deliberadas, de aprendizagens apropriadas... O nativo, sem ser naif, crédulo ou submisso, regista de modo inconsciente a visão do mundo que rege o dia-a-dia da comunidade.” (1986: 12, tradução nossa)*

### **5.3.2. A Formação dos signos linguísticos revela ligações entre a língua e a cultura**

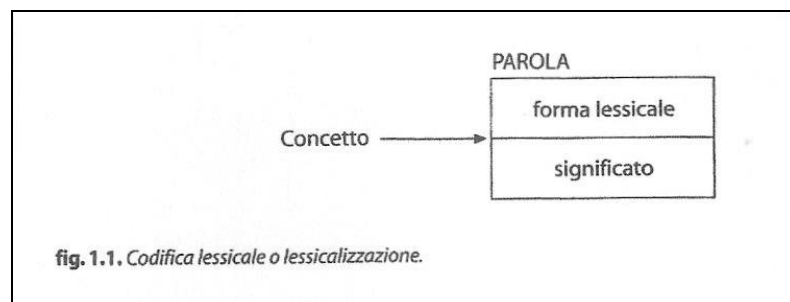
Através da comunicação verbal os seres humanos são capazes de utilizar instrumentos de trabalho de uma maneira “cumulativa e progressiva”. Neste processo utilizam signos linguísticos ou palavras, que são compostos de uma “forma” e de um “conteúdo” (ou significado). A natureza destes signos linguísticos e a maneira de ser utilizados no discurso ajudam-nos a compreender a ligação que existe entre a língua e a cultura de um povo.

#### **5.3.2.1. Natureza dos signos linguísticos**

A formação dos signos linguísticos ou lexicalização

*“pode ser descrita como a associação directa de um conceito com uma forma lexical, o que tem como resultado a existência de uma palavra.” (Ježek, Elisabetta, 2005: 17, tradução nossa)*

A mesma autora apresenta uma tabela que mostra este processo de lexicalização (2005: 18):



Para Ferdinand de Saussure, fundador da linguística moderna, o signo linguístico

*“une não uma coisa e um nome, mas um conceito e uma imagem acústica. Esta última não é um som material, puramente físico, mas uma marca psíquica desse som, a sua representação fornecida pelo testemunho dos sentidos.” (1978: 122)*

Segundo a imagem de Saussure, o signo linguístico é como uma folha de papel, com duas faces, a “*forma*” (significante) que é o som acústico carregado de intencionalidade conforme o sistema da língua particular onde se manifesta e o “*conteúdo*” (significado), que exprime a “noção” do falante sobre as coisas do mundo real ou imaginário, exterior ou interior.

Sendo a língua um ‘*sistema*’, uma ‘*convenção*’, ‘*um conjunto de signos com uma dupla realidade de forma e de conteúdo*’, e uma realidade ‘*falada por uma comunidade*’ e não por um indivíduo, é fácil compreender como estas características fazem da língua o “reflexo” da cultura daquela comunidade.

#### 5.3.2.1.1. A dupla articulação

Os signos linguísticos formam-se e estruturam-se por meio da ‘*dupla articulação*’, uma das suas características específicas. Gaetano Berruto explica:

*“o plano do significante é articulado em um primeiro nível em unidades portadoras de significado ... e em um segundo nível, em unidades sem significado em si, que por sua vez se combinam para formar unidades de significado ... As unidades do primeiro nível de articulação são chamadas*

*monemas ou morfemas ... e constituem uma lista aberta, as unidades do segundo nível de articulação são chamadas fonemas e formam um sistema fechado. (1976: 43, tradução nossa)*

Por meio da formação dos monemas, cuja função é significar, e dos fonemas, cuja função é distinguir, a língua de uma comunidade tem a possibilidade de criar sempre novos signos linguísticos, adaptando-se às várias realidades sociais e interpretando as coisas do mundo. Conforme afirma Robert Galisson, a língua

*"é ao mesmo tempo produto, veículo, e produtor de todas as culturas ... veículo 'universal' porque, através dos signos linguísticos que são as palavras, ela pode relatar, mais ou menos, tudo o que lhe diz respeito ... produto, pois para ser um veículo fiel, tem de se adaptar, evoluir com elas ... produtor de culturas, uma vez que é por meio dela, através de trocas e por meio da comunicação entre os indivíduos do grupo, que as representações, as atitudes coletivas se formam ... e se transformam... O jogo de simbiose que se instaura entre a língua e a cultura, são o reflexo recíproco que liga uma à outra ."*  
(Galisson, R., 1991: 118-119, tradução nossa).

Essas coisas do mundo, a que Robert Galisson chama “*realidade extralinguística*” (1991: 129), compreendem as coisas do mundo e as coisas do homem com o seu mundo interior. Não é a realidade ‘*sic et simpliciter*’, mas “a realidade” experimentada, interpretada e nomeada pelos locutores por meio dos signos linguísticos.

#### **5.3.2.2. O significado “conotativo” e “denotativo” do signo linguístico**

Os signos linguísticos, palavras em Antropologia, são ferramentas para trocar informações entre os seres humanos sendo a informação principal o “*significado*” das palavras. Porém esse significado distingue-se em “*significado denotativo*” e em “*significado conotativo*”

Elisabetta Ježek explica:

“O significado denotativo (também chamado **descritivo** ou **referencial** ou **lógico**) é a propriedade de uma palavra para indicar ou para referir-se não apenas a um único objecto, mas, geralmente, a toda a classe de elementos que compartilham as características desse objecto...

O significado conotativo de uma palavra diz respeito aos aspectos do significado que têm o carácter de ‘atributo’: ou seja, são propriedades que podem ser adicionadas ao significado básico (ou denotativo) e especificar, por exemplo:

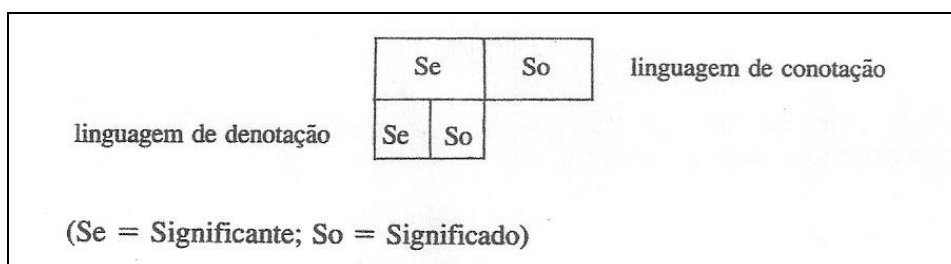
- a atitude do falante para o referente da palavra (significado **emocional** ou **afectivo** ou **expressivo**)...

- o reconhecimento que o falante tem da situação comunicativa, e a sua relação com o destinatário da mensagem (significado **estilístico**)...

- a intenção comunicativa do falante (significado **pragmático** ou **discursivo** ou **social**).” (2005: 48-49, tradução nossa)

Essa propriedade dos signos linguísticos é muito importante para explicar a relações mais estreitas entre língua e cultura

Robert Galisson e Daniel Coste no *Dicionário de Didáctica das Línguas* apresentam o seguinte quadro e depois explicam:



“Ex.: para a maior parte dos locutores portugueses as palavras ‘boi’ e ‘cão’, que denotam animais, conotam, a primeira, a ideia de «força», «paciência» (e talvez de «lentidão pouco inteligente»), a segunda, ideias de «fidelidade», «afeição», etc. ‘Vaca’, ‘bode’, ‘galo’, comportam também

*conotações largamente partilhadas, e que se podem dizer culturais na medida em que, para equivalente denotação, as conotações variam de sociedade para sociedade ('galo' frequentemente não conota nada de particular, 'cão' conota «baixeza», etc.).” (Galisson, R.; Coste, D., 1983: 153)*

Assim os signos linguísticos, nos vários níveis de língua, nos discursos e nos actos de fala, não escapam à influência da cultura dos locutores, que por meio deles comunicam e interpretam as próprias experiências e o mundo. Robert Lado comenta:

*“De facto, os significados e os valores das nossas experiências são classificados conforme modelos já influenciados ou modificados pela cultura, e variam duma cultura para outra.” (1957: 78, tradução nossa)*

Elisabetta Ježek afirma que as línguas podem lexicalizar conceitos ou outras realidades de maneira diferente:

*“a comparação entre as línguas revela como, através do léxico, as línguas 'desinham' os mesmos conceitos de maneira diferente ... a palavra italiana 'tempo', abrange o segmento conceitual expresso em Inglês por três palavras diferentes: 'time' (tempo cronológico), 'tense' (tempo verbal), 'weather' (tempo meteorológico). (2005: 23)*

No Crioulo Guineense posso citar, entre outros, o exemplo do “membro inferior” do corpo humano, cujas partes são designadas de maneira diferente do Português.

A “Nota Semântica” do “artigo” da vedeta “**perna**” do *Dicionário do Guineense* explica:

*“no corpo humano, **perna** traduz COXA e o equivalente de PERNA, que designa a parte entre o joelho e o tornozelo, é **pe**.” (Scantamburlo, L., 2002: 480)*

No Crioulo Guineense a palavra “*perna*” é equivalente do termo português “coxa” e a palavra “*pe*” é hiperónimo dos dois termos portugueses “pé” e “perna”.

#### 5.4. A “hipótese de Sapir-Whorf”

Este entrelaçamento entre a cultura e a língua foi apresentado de maneira explícita pela famosa “hipótese de Sapir-Whorf” pela qual o linguista Benjamin Lee Whorf, aluno e assistente do antropólogo e linguista Edward Sapir em Yale, demonstrou que a diferente maneira de pensar e de agir dos Índios Hopi, em comparação com os povos vindos da Europa, dependia dos paradigmas linguísticos dos seus locutores.

Whorf observou:

*“Conceitos de ‘tempo’ e de ‘outras realidades’ não são experimentados substancialmente da mesma forma por todos os seres humanos, mas dependem da natureza da língua ou das línguas utilizadas para desenvolver tais conceitos. Estes não dependem tanto de um particular sistema da gramática (por exemplo, tempo ou nomes), mas dependem sobretudo das maneiras de analisar e de relatar experiências, maneiras que se tornaram fixas na língua como ‘modos de falar’ apropriados.” (1974: 86, tradução nossa)*

Num artigo publicado em 1940, com o título “Science and Linguistics” Whorf escreve:

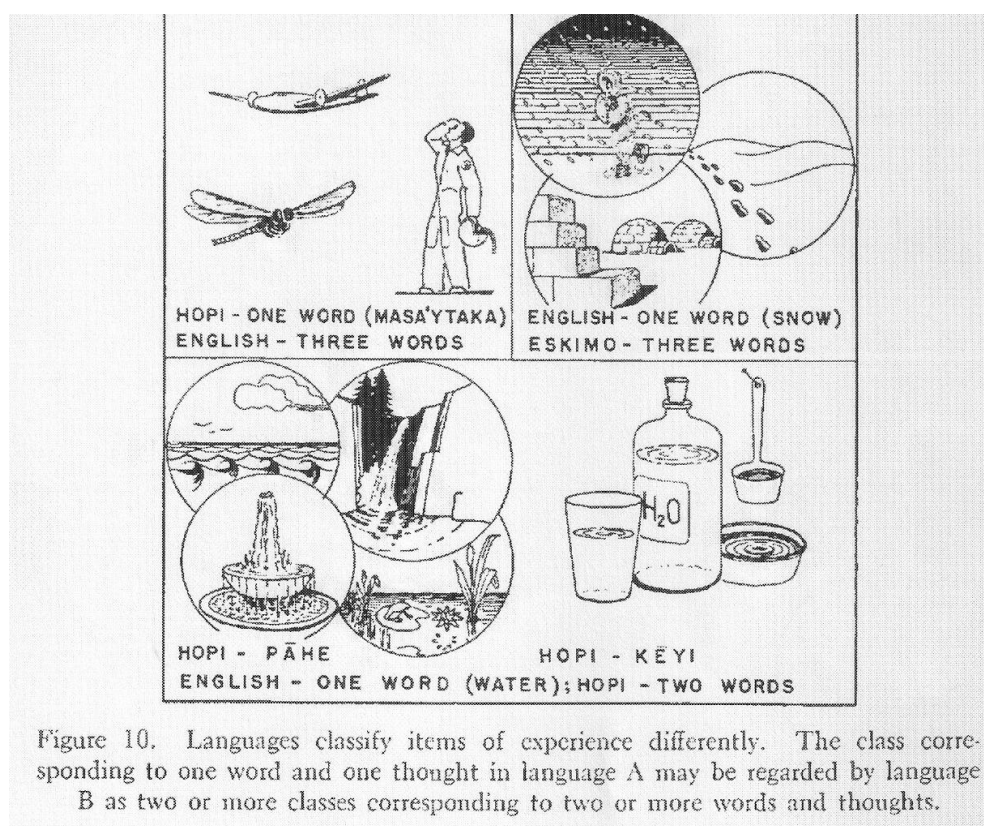
*“Nós subdividimos a natureza conforme linhas estabelecidas pelas nossas línguas nativas. As categorias e as formas que isolamos do mundo dos fenómenos, não as encontramos como se essas fossem evidentes aos olhos de cada observador; pelo contrário, o mundo é apresentado num fluxo caleidoscópico de impressões que têm de ser organizadas pelas nossas mentes - e isso significa, que são organizadas largamente pelos sistemas linguísticos das nossas mentes.*

*Cortamos a natureza, organizamos os seus fenómenos em conceitos e atribuímos significados como costumamos fazer, em grande parte porque participamos de um acordo para organizar as coisas dessa forma - um acordo que se*



*conserva através da fala da nossa comunidade e está codificado nas estruturas da nossa língua. (Whorf, 1956: 213)*

Como exemplo, Whorf apresenta este quadro que mostra como a língua inglesa e a língua hopi “classificam” e nomeiam as experiências de maneira diferente (1956: 210):



*(O quadro encontra-se gravada no “Anexos no CD: G.7.”)*

Nas línguas Europeias (o autor utiliza a língua inglesa) “piloto, avião e libélula” são três realidades com três designações diferentes, enquanto na língua hopi é um único conceito com uma única designação, cujo significado é [objectos voadores]; pelo contrário, o conceito “neve” tem três designações na língua hopi e uma única designação nas línguas Europeias. Na parte inferior do “Quadro” a realidade “água” tem uma única designação nas línguas europeias, enquanto a língua hopi distingue dois

conceitos e os nomeia com duas unidades lexicais, as quais têm respectivamente o significado [água em geral] e o significado [água para uso doméstico].

A hipótese sugere que a estrutura da língua de uma pessoa é um factor pela forma como ela compreende a realidade e se comporta em relação a ela: na prática, esta hipótese defende a influência da cultura na criação do universo mental do ser humano, e por isso há visões do mundo diferentes conforme a cultura específica de um povo.

Esta hipótese é apresentada numa série de artigos publicados por Whorf entre os anos 1940-50, depois das suas experiências com os Índios Hopi: apaixonado por civilizações meso-americanas, a partir de 1928 seguiu os cursos de Edward Sapir e, em 1932, foi a viver com o povo Hopi para fazer pesquisas linguísticas, compilando um dicionário e uma gramática hopi. Escreveu umas dezenas de artigos onde explicou a hipótese Sapir-Whorf.

O termo “hipótese de Sapir-Whorf” foi cunhado pelo linguista e antropólogo americano Harry Hoijer, apesar de os textos terem sido redigidos por Whorf. Todos os seus escritos, alguns ainda inéditos, foram recolhidos por Carroll, B. John (1956) e publicados póstumos pela editora “The MIT Press” com o título *Language, Thought and Reality*.

Os estudos de Benjamin Whorf e sobretudo os de Edward Sapir despertaram o interesse sobre o problema da relatividade das culturas e da possibilidade privilegiada de conhecer alguns elementos da cultura de um povo através da análise da sua língua.

Anos atrás, em 1911, o antropólogo Franz Boas, tinha encorajado o estudo da língua, como meio privilegiado para as pesquisas etnológicas entre os Índios da América do Norte. Por ocasião da publicação da sua obra, *Handbook of American Indian Language*, Franz Boas apresentou o primeiro volume com uma “Introdução” no “*Bulletin 40*” do “Bureau of American Anthropology” onde sugere a importância do estudo da língua para fazer pesquisas etnológicas, atendendo às relações entre os fenómenos culturais de um povo e a sua língua:

*“o estudo da língua deve ser considerado como um dos sectores mais importantes da pesquisa etnológica, porque, por um lado, uma visão completa sobre a etnologia não pode ser adquirida sem o conhecimento prático da língua, e, por outro lado, os conceitos fundamentais ilustrados pelas línguas*

*humanas não são distintas em espécie dos fenómenos etnológicos; e porque, para além disso, as características peculiares das línguas são claramente reflectidas nas visões e nos costumes dos povos do mundo.” (1911: 73, tradução nossa)*

Conforme a afirmação de Edward Sapir, citada por Benjamin Whorf:

*“Nós vemos e ouvimos e de um certo modo experimentamos porque os hábitos linguísticos da nossa comunidade apresentam algumas possibilidades de interpretação.” (Whorf, B., 1974: 67, tradução nossa)*

A teoria foi interpretada de uma maneira determinista, mas isso não corresponde à verdade, apesar dos comportamentos etnocêntricos das nações europeias no que diz respeito às políticas coloniais daquela época.

De facto, o mesmo Benjamin Whorf reconheceu:

*“há conexões, mas não correlações entre as normas culturais e os paradigmas linguísticos... Tais conexões não se encontram através de análises de regras linguísticas específicas mas sim pelas comparações entre a cultura e a língua na sua totalidade. (1974: 87, tradução nossa)*

#### **5.4.1. A influência da língua materna na percepção da realidade**

A língua materna não cria a imagem que nós temos da realidade, mas influencia a nossa maneira de analisar a realidade: por exemplo, o povo Esquimó, com o seu léxico muito rico relativo a “neve”, é ajudado a distinguir e a analisar a realidade dos vários tipos de neve. O mesmo deve ter acontecido aos primeiros marinheiros europeus frente ao crocodilo, encontrado pela primeira vez a que deram o nome de “*lagartu*”, termo semanticamente mais próximo de “lagarto”, um pequeno sáurio por eles conhecido (vd. 2.3.3.2.).

Como escrevem J. Allen e P. Corder:

*“a estrutura lexical duma língua não somente reflecte alguns aspectos importantes do meio ambiente, como prepara os locutores desta língua para*

*ver o mundo de uma forma particular. Embora as suas percepções não estejam alteradas, eles precisam dum certo esforço que os ajude a encaminhar-se para uma visão do mundo diferente daquela apresentada pela estrutura lexical da própria língua.” (1975: 175-176, tradução nossa)*

Sobre este assunto, Émile Benveniste comenta:

*“Nós pensamos um Universo que a nossa língua tem já moldado. As várias experiências filosóficas ou espirituais dependem, de modo inconsciente, da classificação de que a língua actua pela simples razão que a língua opera por meio de símbolos.” (1966: 6, tradução nossa)*

Um exemplo é dado pelos *estereótipos*, definidos por L. Bardin:

*“a representação dum objecto (coisas, pessoas, ideias), mais ou menos afastada da sua realidade objectiva, que os membros do grupo social têm adoptado de maneira bastante estável.” (1980: 51, tradução nossa)*

O indivíduo, em teoria, é capaz de evitar o condicionamento, mas apenas através duma particular vigilância e do esforço de reflexão: de facto, a maioria dos locutores é influenciada pela significação dos signos linguísticos estereotípicos. L. Loveday cita um estudo, feito por Kantrowitz (1967), nas prisões dos Estados Unidos da América, que demonstra como o vocabulário utilizado não só reflecte, mas ajuda a incrementar alguns estereótipos:

*“Alguns negros chamam aos brancos não-racistas ‘pensadores livres’, mas os brancos chamam a este tipo de pessoas ‘amantes de negros’; um negro que não tem aversão pelos brancos é chamado ‘pensador livre’ pelos brancos, mas ‘amante do diabo’ pelos negros.” (Loveday, L., 1982: 40, tradução nossa)*

É interessante lembrar o que se passa com os alunos do Senegal, durante as aulas de Francês, no que diz respeito à noção de orientação. Por exemplo, como explicar a maneira de pôr o endereço num envelope?

Zakari Tchagbale comenta:

*“Qual é, por exemplo, a parte dorsal do envelope? Para os Franceses é aquela que não tem o endereço do destinatário. Para os Africanos é o contrário, ou seja a parte que tem o endereço do destinatário; a outra parte, que tem a abertura para introduzir a folha de papel, é a parte frontal (a abertura do envelope é comparada à boca).” (1995: 40, tradução nossa)*

O problema é mais sério quando está em causa a formação dos alunos da primeira classe. Na ordem duma palavra escrita qual é a letra de diante e a letra de trás? O mesmo autor escreve:

*“A letra ‘t’ da palavra ‘tábua’ encontra-se antes ou depois da letra ‘a’? Para os Franceses o ‘t’ precede a letra ‘a’. Para os Africanos, que consideram que a escrita tem uma orientação da esquerda para a direita, uma letra que se encontre à esquerda de outra diz-se atrás dela: o ‘t’ encontra-se atrás do ‘a’.” (1995: 40, tradução nossa)*

A propósito deste problema da relação entre a cultura e o léxico é interessante analisar também o que tem acontecido com a capacidade do Crioulo Guineense de criar neologismos (vd. 2.2.2.3). Nalguns domínios lexicais, especialmente no “campo do parentesco” (vd. 2.2.2.3.2.1), no “campo do mundo animal e vegetal” (vd. 2.2.2.3.2.2.) e no “campo da Religião” (vd. 2.2.2.3.2.3.), esta criatividade lexical foi influenciada pelo ambiente sociocultural dos locutores das línguas africanas de substrato.

Nos artigos lexicográficos do Dicionário bilingue há a “Nota Semântica (N.S)”, onde estão inseridas anotações com informações históricas, etnográficas e enciclopédicas, como o termo vulgar ou científico dos animais, dos peixes e das plantas (n.v.), e outras de carácter etimológico, gramatical ou semântico, que dizem respeito à formação da “vedeta” e a sua diferença ou semelhança com o equivalente do Português (vd. 6.3.2.1.).

#### **5.4.2. O Sema Cultural Adjunto de Robert Galisson**

Para Robert Galisson:

*“A língua é tocada profundamente pela cultura, pelo facto de ser uma actividade social e produto sócio-histórico. Através do jogo simbiótico que existe entre a língua e a cultura, cada uma é o reflexo recíproco e obrigatório da outra.” (1991: 119, tradução nossa)*

No que diz respeito ao termo “cultura”, ele distingue o que é a cultura “erudita” (em Francês ‘savante’), a cultura da classe específica de locutores que tiveram acesso a um tipo de saber mais ou menos escolar, e a cultura “partilhada” (em Francês ‘partagée’), a cultura de 80%, no mínimo, dos falantes de uma língua. Ele explica:

*“Como a experiência mostra que as pessoas com menos escolaridade possuem também uma cultura a que podemos chamar ‘partilhada’, deve-se concluir que não se trata duma cultura ‘aprendida’ (através dos meios clássicos habituais), mas duma cultura ‘adquirida’. “ (1991: 117, tradução nossa)*

É tarefa dos Dicionários apresentarem, também, nos artigos lexicográficos, esta denotação cultural das palavras, o sema cultural adjunto, que Robert Galisson define:

*“o valor acrescentado ao significado habitual.” (1991: 120, tradução nossa)*

Galisson sugere que a presença, nos artigos do Dicionário, destes semas culturais veiculados pelos vocábulos, é importante, sobretudo porque

*“fazem parte do uso... então da linguagem – que esses dicionários afirmam descrever com prioridade.” (1991: 122, tradução nossa)*

Como exemplo, Galisson cita o vocábulo “confeito (em Francês ‘dragée’), cujo valor cultural adjunto a estar presente num artigo do Dicionário é o significado veiculado pelas diferenças de cores:

*“a escolha da cor depende do costume: quando se diz que os confeitos cor-de-rosa são para os bebés do sexo feminino, os de cor azul são para os*

*bebés do sexo masculino, e os de cor branca são para ambos os sexos.” (1991: 122, tradução nossa)*

Num artigo do dicionário, além da forma do vocábulo, o “*significante*” (em Francês ‘*signifiant, Sé*’), e do seu conteúdo, o *significado*’ (em Francês ‘*signifié, Sa*’), que se refere a uma parte da realidade extralinguística do mundo construído pela língua, quer dizer o “*referente*” (em Francês ‘*referé, Re*’), é importante documentar também o “*valor adjunto*” (em Francês ‘*charge culturelle partagé*’, sigla ‘C.C.P.’) que acrescenta, a nível da pragmática, alguns semas culturais ao mesmo referente: Galisson (1991: 128-130) chama-o de “*para-referente*” (em Francês ‘*para-référe, Pa-Ré*’).

Especialmente para um dicionário bilingue, como é o caso do Crioulo Guineense-Português, isso ajuda a evitar a ambiguidade na decodificação dos equivalentes de alguns vocábulos, como explica o mesmo Galisson:

*“A objectividade da demarcação semântica e a subjectividade da demarcação pragmática explicam porque os signos linguísticos ‘equivalentes’ de duas línguas (os que dizem respeito à mesma parte da realidade objectiva, que dizer dum mesmo referente (‘Ré’), podem ter significados (‘Sés’) idênticos e valores adjuntos (‘C.C.P.’) diferentes.” (1991. 131, tradução nossa)*

Como exemplo para o Dicionário bilingue Francês-Latim, o autor apresenta a palavra “ganso” (em Francês ‘*oie*’) que tem duas significações diferentes: [*estupidez*] para os franceses modernos e [*animal sagrado sempre pronto a vigiar*] para os antigos romanos (1991: 131-132).

Numa situação análoga de bilinguismo Guineense-Português podemos apresentar o exemplo seguinte: num transporte público, o locutor guineense, falando com uma pessoa, cujo contacto não é de seu agrado, não diz as palavras “*di fabur, sai*” (com o sema [*afastar-se*] para pedir que se distancie um pouco), porque isso implicaria uma maneira não educada de tratar uma pessoa, mas diz “*di fabur, tciga*” (equivalente ao português “chegar”, com o sema [*aproximar-se*], presente também no

vocábulo do Crioulo Guineense): um turista, ao ouvir tal convite e não conhecendo o sema cultural adjunto à palavra “*tciga*” (neste caso o sema [*afastar-se*] para permitir sentar-se), será tentado a aproximar-se ainda mais!

### 5.5. A Grafia adoptada

Diz-se que a escrita marca a passagem da pré-história à História da humanidade. A escrita surgiu em várias partes do mundo, sob diferentes tipos e que parecem ter evoluído, pelo menos no início, de forma autónoma. A maioria dos estudiosos afirma que os primeiros sistemas de escrita foram criados no antigo Egipto, por meio dos hieróglifos, e na Mesopotâmia, por meio da escrita cuneiforme. A escrita cuneiforme foi criada pelos Sumérios na segunda metade do quarto milénio a.C. (Glassner, J.-J., 2002: 24) e os hieróglifos cerca do ano 3.400 a.C. (Aufrère, S., 2002: 42): são sistemas de escrita *ideográfica*, quer dizer o signo ou o grafema utilizado representa uma palavra ou um conceito abstracto.

Os estudiosos dizem que a primeira tentativa de escrita foram os *pictogramas* (do Latim “*pictu*”, que significa “pintado”), isto é, os desenhos figurativos ou as ilustrações descobertas nas paredes das cavernas habitadas pelos antigos humanos, que representam um objecto ou até conceitos: uma semelhança com os *pictogramas* pode ser encontrada na sinalização do nosso Código da Estrada.

De seguida foram criados os *ideogramas* (do grego “*ideo*”, que significa “ideia”, e “*gramma*”, que significa “letra”: exemplos desta tipo de escrita são os hieróglifos do Antigo Egipto e as escritas dos Sumérios, dos habitantes da ilha de Creta e dos Maias.

A família das línguas semíticas criou um sistema de escrita consonantário, os “*abjad*”, no qual os signos das letras representam somente as consoantes e as vogais são redundantes, isto é, não são escritas, apesar de acompanhar as consoantes durante a leitura. É uma grafia com estrutura morfémica: os exemplos são as línguas aramaica, siríaca, ugarítica, árabe e sobretudo a língua hebraica da Bíblia do Antigo Testamento.

A escrita alfabética, cujo signo ou grafema tenta de reproduzir sons em vez de coisas ou ideias, foi criada pelos Fenícios na metade do segundo milénio a.C., como consta nos arquivos arqueológicos até agora descobertos. Os Fenícios eram um povo de marinheiros e de comerciantes que se tinham espalhado por todos os países do



Mediterrâneo, inclusive na península ibérica. O alfabeto surgiu na cidade de Biblos, a capital da Fenícia, como meio para facilitar o comércio: no início era formado por 22 signos gráficos ou “*abdjads*”, enquanto os Fenícios eram um povo semítico cujas escritas continham somente as consoantes.

No século V a.C. os Gregos da cidade de Atenas adotaram este alfabeto dos Fenícios incluindo a escrita das vogais: tiraram alguns grafemas que representavam sons guturais, não presentes na língua grega, e incluíram outras letras da própria língua que representavam os sons aspirados. Em seguida os Latinos, talvez por meio dos Etruscos, adotaram o alfabeto grego e desenvolveram um alfabeto com 21 letras, acrescentando duas letras gregas (Y e Z), para escrever palavras de origem grega.

Eis ao Quadro, que apresenta algumas das escritas antigas (Arruda, F. E. Cialdine, 2012: 3; vd. “Anexos no CD: G.1.”):

expcio	semítico do norte				grego				etrusco		latim		
	antigo fenício	antigo hebreu (curva)	moabita	fenício	antigo	oriental	occidental	clássico	antigo	clássico	antigo	antigo monumental	clássico
Α α	K	כ	כ	X	Α	Α	Α	Α	Α	Α	Α	Α	A
Β β	Ϟ ϟ	Ϟ ϟ	Ϟ ϟ	Ϟ ϟ	Β	Β	Β	Β	Β	Β	Β	Β	B
Γ γ	Ϡ ϡ	Ϡ ϡ	Ϡ ϡ	Ϡ ϡ	Γ	Γ	Γ	Γ	Γ	Γ	Γ	Γ	C
Δ δ	Ϝ ϝ	Ϝ ϝ	Ϝ ϝ	Ϝ ϝ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	D
Ε ε	Ϟ ϟ	Ϟ ϟ	Ϟ ϟ	Ϟ ϟ	Ε	Ε	Ε	Ε	Ε	Ε	Ε	Ε	E
Ζ ζ	Ϡ ϡ	Ϡ ϡ	Ϡ ϡ	Ϡ ϡ	Ζ	Ζ	Ζ	Ζ	Ζ	Ζ	Ζ	Ζ	F
Η η	Ϟ ϟ	Ϟ ϟ	Ϟ ϟ	Ϟ ϟ	Η	Η	Η	Η	Η	Η	Η	Η	G
Θ θ	Ϟ ϟ	Ϟ ϟ	Ϟ ϟ	Ϟ ϟ	Θ	Θ	Θ	Θ	Θ	Θ	Θ	Θ	H
Ι ι	Ϟ ϟ	Ϟ ϟ	Ϟ ϟ	Ϟ ϟ	Ι	Ι	Ι	Ι	Ι	Ι	Ι	Ι	I
Κ κ	Ϟ ϟ	Ϟ ϟ	Ϟ ϟ	Ϟ ϟ	Κ	Κ	Κ	Κ	Κ	Κ	Κ	Κ	K
Λ λ	Ϟ ϟ	Ϟ ϟ	Ϟ ϟ	Ϟ ϟ	Λ	Λ	Λ	Λ	Λ	Λ	Λ	Λ	L
Μ μ	Ϟ ϟ	Ϟ ϟ	Ϟ ϟ	Ϟ ϟ	Μ	Μ	Μ	Μ	Μ	Μ	Μ	Μ	M
Ν ν	Ϟ ϟ	Ϟ ϟ	Ϟ ϟ	Ϟ ϟ	Ν	Ν	Ν	Ν	Ν	Ν	Ν	Ν	N
Ο ο	Ϟ ϟ	Ϟ ϟ	Ϟ ϟ	Ϟ ϟ	Ο	Ο	Ο	Ο	Ο	Ο	Ο	Ο	O
Π π	Ϟ ϟ	Ϟ ϟ	Ϟ ϟ	Ϟ ϟ	Π	Π	Π	Π	Π	Π	Π	Π	P
Ρ ρ	Ϟ ϟ	Ϟ ϟ	Ϟ ϟ	Ϟ ϟ	Ρ	Ρ	Ρ	Ρ	Ρ	Ρ	Ρ	Ρ	Q
Σ σ	Ϟ ϟ	Ϟ ϟ	Ϟ ϟ	Ϟ ϟ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	R
Τ τ	Ϟ ϟ	Ϟ ϟ	Ϟ ϟ	Ϟ ϟ	Τ	Τ	Τ	Τ	Τ	Τ	Τ	Τ	S
Υ υ	Ϟ ϟ	Ϟ ϟ	Ϟ ϟ	Ϟ ϟ	Υ	Υ	Υ	Υ	Υ	Υ	Υ	Υ	T
Φ φ	Ϟ ϟ	Ϟ ϟ	Ϟ ϟ	Ϟ ϟ	Φ	Φ	Φ	Φ	Φ	Φ	Φ	Φ	V
Χ χ	Ϟ ϟ	Ϟ ϟ	Ϟ ϟ	Ϟ ϟ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	X
Ψ ψ	Ϟ ϟ	Ϟ ϟ	Ϟ ϟ	Ϟ ϟ	Ψ	Ψ	Ψ	Ψ	Ψ	Ψ	Ψ	Ψ	Y
Ω ω	Ϟ ϟ	Ϟ ϟ	Ϟ ϟ	Ϟ ϟ	Ω	Ω	Ω	Ω	Ω	Ω	Ω	Ω	Z

Na sequência: *os hieroglíficos, os alfabetos semíticos do Norte (antigo hebraico, moabita e fenício), os alfabetos gregos (antigo, oriental, ocidental e clássico), os alfabetos etruscos (antigo e clássico) e os alfabetos do Latim (antigo, antigo monumental e clássico).*

### **5.5.1. A escrita e o conceito de grafema**

Escrever significa representar a palavra por meio de signos ou símbolos. Quer os hieróglifos quer a escrita cuneiforme são sistemas de escrita ideográfica, ou seja, o símbolo ou grafema utilizado representa uma palavra ou uma ideia. Para além destes dois tipos de escrita há muitos outros, cujos grafemas podem reproduzir ideias e sons, como na escrita chinesa e na escrita japonesa, apelidados respectivamente de “*hanzi*” e de “*kanji*”. Estes últimos são derivados da escrita da língua chinesa durante a dinastia Han, que reinou entre o Segundo século a.C. e o início do Terceiro século d.C.: por isso “*kanji*” significa “carácter da dinastia Han”.

Tendo em consideração estes três tipos que abrangem a maioria das escritas até agora conhecidas, o *grafema* é o nome dado à unidade fundamental ou mínima de um sistema de escrita, podendo representar quer um fonema, como nas escritas alfabéticas, quer uma sílaba ou um morfema, como nas escritas silábicas ou na escrita consonântica dos “*abdjads*”, quer uma ideia ou uma coisa, como nas escritas ideográficas.

Esta extensão da noção de grafema também aos sistemas de escrita não alfabéticos é defendida pelo linguista Ernst Pulgram, segundo o qual o termo grafema

*“refere-se não somente às letras do alfabeto mas também às unidades mínimas dos outros sistemas de escrita.” (1965: 208, tradução nossa)*

Desta maneira o grafema pode ser considerado como uma unidade abstracta, distinta da letra, unidade concreta da escrita. Assim fica aberta a pesquisa para a reflexão mais aprofundada sobre o grafema, superando a equivalência entre grafema e letra, que segundo Jean-Christophe Pellat era, até ao início do século XIX, a definição encontrada

*“em muitas obras de carácter geral, em particular nos dicionários.”*  
(1988: 134, tradução nossa)

Para H. Seguin, o grafema tem uma referência fonética e uma referência sémica:

*“O valor fonético dos grafemas é determinado pela equivalência entre os elementos alfabéticos e as unidades do sistema fonológico da língua. O valor sémico dos grafemas é determinado pela correspondência às marcas dos sistemas gramatical, morfológico e lexical da língua.”* (1974: 47-48, tradução nossa)

### **5.5.2. A África e a Alfabetização**

A África antiga desenvolveu sistemas de escrita próprios. O estudioso Simon Battestini afirma que a imagem analfabeta do Continente africano não reflecte a realidade. De facto ele conseguiu inventariar cerca de quarenta sistemas de escrita entre os povos ao sul do Saara:

*“Excluindo a escrita Árabe utilizada depois do século VII, o Latim ..., as escritas egípcias antigas ..., porque produto da África apelidada branca, há ainda as seguintes escritas: a Mum, a Vai, as Mende, a Nsibidi, a Somali, a Mérina e a Antaimoro, a Zulu, a N’ko, a Djuka, a Bété, a Bamana, a Ron, a Toma, as Fula, a Bassa, a Obéri Okaimé, as Yoruba e sobretudo aquela de Oshitolu, as escritas secretas dos novos movimentos religiosos como o Kibanguismo e os numerosos sistemas de comunicação e de conservação da língua e do pensamento.”* (1988: 151, tradução nossa)

Durante o período colonial foi introduzida a escrita alfabética das línguas europeias e, hoje, muitas das línguas africanas são escritas utilizando o alfabeto latino. Simon Battestini é crítico desta situação porque de facto são ignorados outros sistemas de escrita:

*“Hoje, elites ocidentalizadas africanas são a favor da alegada «perfeição» do alfabeto latino, e não lhes importam nada os sistemas locais de*

*comunicação no tempo e no espaço, e a conservação das mensagens e dos textos que foram usados ou que são ainda usados no continente africano.”*  
(1988: 149-150, tradução nossa)

Sou da opinião que escolher a escrita alfabética nem sempre tem sido menosprezo dos outros sistemas de escrita, mas, muitas vezes, tem sido uma escolha prática em frente de um produto, como a grafia latina, que permite representar todos os sons da linguagem por meio de um conjunto reduzido de letras. Apesar dos objectivos nem sempre humanitários prosseguidos pela política colonial, é tempo para reconhecer que a escrita introduzida através das línguas europeias teve um impacto positivo porque ajudou os povos africanos a entrar no espaço da modernidade. Como exemplo da introdução do alfabeto latino seria interessante fazer uma comparação entre dois povos asiáticos vizinhos, os Cambojanos, cuja língua recusou o alfabeto latino, e os Vietnamitas, que, ao contrário, aceitaram este alfabeto latino introduzido pela administração francesa no séc. XIX.

O que a África precisa, hoje, é de adoptar uma postura mais nacionalista, para recuperar parte do seu passado e sobretudo conservar e desenvolver, através da escrita, as línguas nacionais ainda vivas, que são o arquivo mais fiel e precioso da cultura de uma comunidade.

### **5.5.3. A escolha da grafia**

Ate agora não há ainda uma grafia oficial para o Crioulo Guineense. A publicação, em 1987, do Documento “Propostas de Uniformização da Escrita do Crioulo”, feita pelo Ministério da Educação, Cultura e Desporto (1987: 1-7), foi uma tentativa de oficialização da escrita do Crioulo Guineense. O subtítulo deste Documento, mimeografado, dizia: “*Ntindimentu ku ocadu pa skirbi kiriol di un manera son*” (em Português: “Acordo encontrado para escrever o Crioulo da mesma maneira”): foi um grande passo em frente, que tem ajudado sobretudo os alunos de algumas escolas primárias experimentais e dos cursos de alfabetização de adultos. Desde então, eis alguns autores ou Instituições, entre outros, que adoptaram esta grafia na edição das suas obras:

- O Departamento da Educação dos Adultos (D.E.A);

- Jean-Louis Rougé no seu dicionário etimológico (1988);
- a Igreja Evangélica;
- a Editora Nimba;
- Fernando Júlio nas suas bandas desenhadas;
- Ku si Mon editora.

Porém esta grafia apresenta algumas ambiguidades com a grafia da língua portuguesa. Foram adoptados uns grafemas do alfabeto que estão em contradição com o sistema ortográfico do Português, até agora a única língua oficial aceite em documentos oficiais. Consequentemente, os alunos são obrigados a mudar de registo ortográfico, passando de uma língua para a outra.

Por exemplo, as letras [j] e [c] indicam, no sistema do Crioulo Guineense, as consoantes africadas pré-palatais /dʒ/ e /tʃ/, enquanto na língua portuguesa indicam, respectivamente, a fricativa pré-palatal sonora /ʒ/ e a fricativa surda alveolar /s/ ou a oclusiva velar /k/. Quando as duas línguas são utilizadas, em situação de bilinguismo, como é o caso do Projecto de Ensino bilingue, é mais didáctico preparar os sistemas gráficos das duas línguas como um conjunto: cada fonema comum às duas línguas deve ser escrito com o mesmo grafema, evitando assim aos leitores o inconveniente de serem obrigados a mudar continuamente de registo.

Outra lacuna da Grafia oficial de 1987 é a falta de alguns fonemas: o *sistema fonológico do Crioulo Guineense moderno* (vd. 2.3.4.2.) tem acrescentado alguns fonemas derivados do sistema fonológico do Português (Scantamburlo, L., 2002: 21): naquela altura, o “Grupo de Trabalho” que lavrou o Documento “Propostas de Uniformização da Escrita do Crioulo” não tinha a possibilidade de apreciar estes novos fonemas.

Para resolver esta lacuna, nos dias 26-27 de Janeiro de 1998, a Ministra de Educação Nacional, Doutora Odette Semedo, convidou os representantes de vários Departamentos do Ministério de Educação Nacional, das Organizações não Governamentais e da Sociedade Civil, para uma reflexão sobre a grafia do Crioulo Guineense. O objectivo deste Seminário de dois dias era ouvir opiniões e recolher sugestões para preparar um documento a apresentar à Assembleia Nacional a fim de

definir uma grafia oficial do Crioulo Guineense. O linguista Chérif Mbodj foi o especialista convidado para coordenar os trabalhos dos vários grupos.

Foi distribuído um documento mimeografado intitulado “Alfabetização e Educação de Adultos na Guiné-bissau (D.S.A.E.A.)”, que explicava a situação de analfabetismo existente ainda no País (78% de homens e 85,5% de mulheres) e a criação, depois da Independência, da “Direcção de Serviço de Alfabetização e Educação de Adultos”, para promover e organizar acções de Alfabetização e Educação de Adultos. O documento admitiu também falhas no plano técnico:

*“a alfabetização era feita em língua portuguesa, segunda e até terceira língua da população; ela foi feita sem um estudo sociocultural prévio ou seja, ignoraram-se as necessidades da população; não houve seguimento qualificado e regular, a população beneficiária não foi sensibilizada.” (Ministério da Educação Nacional, Janeiro de 1998: 2)*

Durante o Seminário, além da grafia do Crioulo Guineense, foi abordada também a necessidade de continuar o estudo das quatro línguas nacionais, consideradas então prioritárias, Crioulo, Fula, Balanta e Mandinga, porque, já o Professor Paulo Freire, durante a sua visita à Guiné em Setembro de 1975 (1978 : 9, 139) para impulsionar a campanha de Alfabetização, com a sua equipa do “Instituto de Ação Cultural” (IDAC), tinha alertado

*“as autoridades competentes para o sucesso ‘limitado’ que teria a campanha, dado o método se aplicado numa língua não materna.” (Ministério da Educação Nacional, Janeiro de 1998: 2)*

Infelizmente, todas estas propostas não tiveram seguimento, porque a guerra civil de 7 de Junho de 1998 parou muitas das iniciativas e a Ministra Odette Semedo foi afastada do Ministério de Educação Nacional, com a derrota do Presidente Nino Vieira em 1999.

Com a criação do Governo de Transição para preparar as novas eleições políticas, a Comunidade Europeia retomou a ajuda financeira e o Projecto de Ensino

bilingue, que tinha sido já aprovado antes dos acontecimentos de 7 de Junho, teve a possibilidade de arrancar as actividades.

Encorajado pelas sugestões saídas durante o Seminário de Janeiro de 1998 sobre a “grafia do Crioulo Guineense”, no *Dicionário do Guineense*, 1º v.: *Introdução e notas Gramaticais*, publicado pela Edição Colibri na véspera do início do Projecto de Ensino bilingue nas Ilhas Bijagós, fiz esta recomendação:

*“Para o Guineense poder ser uma língua verdadeiramente nacional e capaz de enfrentar todas as necessidades de comunicação e de escrita, é preciso incluir no seu sistema gráfico, sem medo algum porque os locutores utilizam-nas nos seus falares comuns, as cinco consoantes até agora esquecidas: as quatro fricativas e a líquida lateral.” (Scantamburlo, L., 1999: 125)”*

Na mesma página foi apresentada a seguinte tabela com os novos cinco fonemas:

CONSOANTES	FONEMA	GRAFIA	EXEMPLO
fricativa sonora alveolar	/z/	<b>z</b>	<b>zinka</b> , v.
fricativa surda pré-palatal	/ʃ/	<b>ch</b>	<b>chelin</b> , n.
fricativa sonora pré-palatal	/ʒ/	<b>j</b>	<b>beju</b> , n.
fricativa surda velar	/x/	<b>x</b>	<b>fixa</b> , n.
líquida lateral palatal	/ɺ/	<b>lh</b>	<b>bilha</b> , n.

#### 5.5.3.1. A discussão infinita sobre o uso da letra “k” ou da letra “c”

O alfabeto da língua portuguesa, antes do recente acordo ortográfico, não tinha a letra [k], sendo o fonema /k/ (oclusiva velar surda) escrito sempre com a letra [c]. Muitos escritores do Crioulo Guineense, especialmente os de origem lusófona, mas também numerosos italianos, têm defendido o uso da letra [c], para facilitar, dizem, a leitura. Eu também, na minha primeira *Gramática e Dicionário da Língua Criol da Guiné-Bissau*, fui aconselhado e aceitei representar o fonema /k/ com a letra [c]: o fonema /k/ foi escrito com a letra [c] quando a língua portuguesa utilizava a letra [c] e com a letra [k] quando a palavra portuguesa utilizava a letra [qu] (Scantamburlo, L., 1981: 29).

Naquela altura fiz esta escolha de natureza prática, porque, como escreve o linguista Kenneth Pike,

*“Uma ortografia chama-se prática quando for aceite pelo povo que fala aquela língua. Para poder apreender a ler e a escrever com mais facilidade, o povo deve ter o desejo de apreender a ler e a escrever. O desejo é uma grande ajuda para facilitar o estudo.” (1947: 211)*

Em 1981 o Ministério da Educação Nacional organizou a “1ª Palestra sobre o Crioulo e a Alfabetização na Guiné-Bissau”: a linguista Rosine Santos apresentou o “Projecto de ortografia e de separação das palavras em Crioulo”, no qual a escrita se afastava do alfabeto da língua portuguesa, apesar de ser a mais apoiada pelos escritores de Crioulo, apresentando, entre outras, as seguintes razões:

*“- Limpidez das escritas fonológicas, portanto, facilidade na alfabetização ou no ensino;*

*- Conformidade com o que é actualmente praticado em toda a África para a escrita das línguas africanas;*

*- Possibilidade de escrever as línguas nacionais da Guiné-Bissau com os novos caracteres.” (Santos, R.: 6)*

Depois desta palestra passaram alguns anos e finalmente em 1987 o Ministério da Educação, Cultura e Desporto publicou, “*ad experimentum*”, a “Propostas da uniformização do Crioulo”, optando pela escrita do fonema /k/ com a letra [k], com a regra seguinte, que traduzida em Português afirma que “As palavras que eram escritas com as letras “c, cu, ca, co”, agora escrevem-se com a letra “**k**”, como: “**ka, ko, ku**”):

*“Palabras ku kustuma ta skirbidu ba sin: c, cu, ca, co, gosi i na skirbidu k, suma: **ka, ko, ku.**” (1987: 4)*

A discussão entre a letra [c] e a letra [k] estava resolvida a favor da letra [k]: quando as autoridades competentes tomam decisões deste tipo, a meu ver o mais importante é que haja uma decisão motivada, e não que se espere um acordo unânime,



o que é um objectivo utópico, porquanto a história da escolha das grafias nos ensina que nunca estes tipos de escolha conseguiram o acordo de todos os locutores. O importante é que haja uma grafia que se apresente de forma sistematizada, que tenha em consideração o sistema fonológico da língua e também o das outras línguas faladas no País, para que seja facilitada, se possível, uma grafia unificada, e respeitados os costumes linguísticos dos falantes alfabetizados, sem esquecer que é necessário encarar a autonomia do Crioulo Guineense face à escrita da língua portuguesa. A este propósito Rosine Santos escreve:

*“Enfim, de um ponto de vista psicopedagógico é um erro pensar que a semelhança gráfica favorecerá a aprendizagem do Português. Favorecerá, ao contrário, o que o linguista chama interferências, quer dizer falsas semelhanças que provocam a preguiça e a crença que se pode sempre desembaraçar-se numa língua ou noutra (1981: 6)*

Para mim o uso da letra [k] foi de grande ajuda para utilizar a grafia do Crioulo Guineense na preparação duma grafia da língua Bijagó, da qual estava a finalizar a escrita de uma gramática e de um dicionário. Esta grafia apresentada pelo Ministério de Educação, Cultura e Desporto respeitava a autonomia do Crioulo Guineense utilizando um alfabeto próprio e de carácter fonológico. Assim foi realçada a autonomia das duas línguas, tendo em consideração as semelhanças com alguns dos grafemas da língua portuguesa. É de lembrar que o alfabeto fonémico do Crioulo Guineense teve de escolher um só signo gráfico do alfabeto português quer quando uma mesma letra representa fonemas diferentes, como no caso da letra [x], quer quando um mesmo fonema é representado por letras diferentes, como no caso da letra [c]. Muitos grafemas da língua portuguesa dependem da escrita de carácter etimológico em uso nos tempos anteriores, quando o conceito de fonema não estava ainda bem formalizado na teoria corrente, o que se verificou somente nos anos trinta do século passado.

#### **5.5.3.2. O Alfabeto Unificado para a Escrita do Caboverdiano**

É de lembrar que a discussão sobre o uso da letra [k] ou da letra [c] teve lugar também na República de Cabo Verde: em 20 de Julho de 1998 o Conselho de

Ministros aprovou o ALUPEC (Alfabeto Unificado para a Escrita do Caboverdiano), como “modelo experimental para um período de cinco anos”.

O **Decreto-Lei n.º 67/98** de 31 de Dezembro 1998 , na apresentação do ALUPEC, afirma:

**“A letra k**

A letra k representa o fonema /k/ – oclusiva, velar, surda – em qualquer contexto.

Ex: **kantiga, kintal, krénsa, kéda, sukri/sukra.**”

*(República de Cabo Verde, Boletim Oficial, n.º 48: 21)*

Este **Decreto-Lei** foi um primeiro passo, sendo o ALUPEC aprovado a título experimental, com uma duração de cinco anos: a preocupação dos autores era apresentar um alfabeto com orientação de carácter fonológico, sem excluir os outros elementos de carácter etimológico, dependentes da língua portuguesa, e tinha como objectivo, entre outros, o de incrementar

*“uma política linguística que favoreça a standardização global da língua e que estimule a participação da sociedade de forma orientada e dinâmica.” (República de Cabo Verde, Boletim Oficial, n.º 48: 21)*

Em Novembro de 2005, foi feita uma consulta

*“junto de instituições e personalidades no País e na Diáspora, bem como junto de estudiosos do Caboverdiano, no estrangeiro.” (República de Cabo Verde, Boletim Oficial, n.º 46: 1242)*

Com a “**Resolução n.º 48/2005 de 14 de Novembro**”, o ALUPEC foi reconhecido pelo Governo como sistema viável para a escrita do Crioulo Caboverdiano.

O Artigo 1º afirma:

Artigo 1º

**Estratégia de afirmação e valorização  
da língua caboverdiana**

É aprovada a estratégia de afirmação e valorização da língua caboverdiana, cujas linhas de acção vêm em anexo à presente resolução e dela fazem parte integrante.

*(República de Cabo Verde, Boletim Oficial, nº 46: 1243)*

No preâmbulo aos artigos desta “**Resolução**” o Governo lembra o seguinte:

*“Para garantir o direito à cultura, incumbe especialmente ao Estado: (...) Promover a defesa, a valorização e o desenvolvimento da língua materna caboverdiana e incentivar o seu uso na comunicação escrita.*

*... a língua cabo-verdiana é um dos elementos mais importantes da nossa identidade, da nossa diferença e do nosso estar no mundo; o cabo-verdiano é, pois, a língua da nação e da unidade em Cabo Verde; ela é o rosto, o suporte e o principal veículo das nossas tradições, da nossa música, do nosso imaginário e de uma grande parte da nossa cultura; nela e através dela sentimos, sonhamos, vivemos e criamos, da maneira mais específica e peculiar, o nosso mundo, a nossa antropologia vivencial.” (República de Cabo Verde, Boletim Oficial, nº 46: 1242)*

Entre as linhas de acção apresentadas em anexo, o n. 13 afirma:

*“Havendo, neste momento, um único alfabeto sistematizado para a escrita da língua caboverdiana (o ALUPEC), a sua utilização constituirá uma mais valia no patrocínio às criações artísticas. Porém, quaisquer outros modelos de escrita, desde que apresentados de forma sistematizada, constituem também valências na concretização dos patrocínios.” (República de Cabo Verde, Boletim Oficial, nº 46: 1243)*

È de lembrar que a importância do Crioulo é reconhecida pela “Constituição da República de Cabo Verde”, que no Artigo 9º apresenta estes “três parágrafos” no que diz respeito às “Línguas oficiais”:

*“1. É língua oficial o Português.*

*2. O Estado promove as condições para a oficialização da língua materna cabo-verdiana, em paridade com a língua portuguesa.*

*3. Todos os cidadãos nacionais têm o dever de conhecer as línguas oficiais e o direito de usá-las.” (República de Cabo Verde, 2010: 28)*

### **5.5.3.3. O Alfabeto do Dicionário bilingue**

A grafia adoptada para o Projecto das Escolas Bilingues nas Ilhas Bijagós, parte da grafia apresentada pelo Ministério da Educação, Cultura e Desporto em 1987 (“Propostas de Uniformização da escrita em Crioulo”), acrescentando alguns princípios que são indispensáveis, a meu ver, para uma melhor atenção ao ambiente linguístico da Guiné-Bissau, onde existe o Português como língua oficial, o Crioulo Guineense como língua nacional e onde são faladas outras línguas africanas, algumas já com textos escritos, que precisam também duma grafia em harmonia com as duas línguas principais.

Como escreve Paul Teyssier,

*“A ortografia do Português mantém muitas imperfeições. Por ex. le [j] de ‘hoje’... e le [g] de ‘gente’... representam um único fonema, bem como o grupo [ss] de ‘passo’... e o [ç] de ‘paço’... Por outro lado, a letra [x] tem pelo menos quatro pronúncias diferentes, ilustradas pelas palavras ‘deixar’ [ch]..., ‘máximo’ [s]..., ‘exército’ [z]... e ‘fixar’ [ks]...” (2004: 22)*

Na escolha de uma grafia com orientação fonémica, considerada mais funcional pelos linguistas modernos, mas que não exclui de maneira sistemática o carácter etimológico de alguns grafemas quando pertinentes, achei necessário adoptar as quatro regras “didácticas” seguintes, tendo em consideração o ensino bilingue Crioulo Guineense-Português das escolas do PAEBB:

#### 5.5.3.3.1. Primeira regra “*Não contradição*”

“Cada fonema comum (ou equivalente) à língua portuguesa e à língua do Crioulo Guineense deve ser representado pelo mesmo signo gráfico”.

Por exemplo o Alfabeto do Ministério da Educação, Cultura e Desporto adopta o signo gráfico [ñ] para o fonema nasal palatal /ɲ/, enquanto o alfabeto português tem o dígrafo [nh]: neste caso foi adoptado o dígrafo [nh].

#### 5.5.3.3.2. Segunda regra “*Adoptar como orientação o Sistema fonémico*”

O sistema fonémico significa que “cada fonema (ou som) é representado por um único signo gráfico, composto por uma ou duas letras do alfabeto”.

Por exemplo para indicar o fonema “africada pré-palatal surda” foi utilizado o dígrafo [tc], substituído ao grafema com três letras, [tch], grafema ainda muito popular porque é utilizado no título do Jornal “*Nô Pintcha*”, o trissemanário imprimido na Guiné-Bissau no primeiro trimestre do 1975 pelo então “Subcomissariado de Estado de Informação e Turismo”.

#### 5.5.3.3.3. Terceira regra “*Aceitação de cinco novos fonemas*”

O Crioulo Guineense moderno tem pedido emprestado à língua portuguesa novas palavras, que acrescentaram cinco fonemas, representados pelas letras [z], [ch], [j], [x] e [lh], não representados na grafia do 1987 (vd. 5.5.3.): na “Introdução” ao *Dicionário do Guineense* é apresentada a tabela “As duas Grafias em Confronto” (Scantamburlo, L., 2002: 22; também vd. “Anexos no CD: D.1a.”). No ano lectivo de 2010-2011, os professores do PAEBB substituíram o dígrafo [lh] pelo dígrafo [li].

#### 5.5.3.3.4. Quarta regra “*Harmonização das grafias das línguas do País*”

As línguas oeste-atlânticas presentes na Guiné-Bissau podem ser escritas adoptando uma grafia “*não em contradição*” com a grafia do Crioulo-Guineense. Por exemplo a “*Língua Bijagó da Ilha de Canhabaque (Bko), Apontamentos Gramaticais e Dicionário Bijagó-Português-Guineense & Português-Guineense-Bijagó; Dialectos de Canhabaque (Bko) e de Meneque-Orangozinho-Canogo (Bmoc)*” adoptou a grafia

“*não em contradição*” com a grafia do Crioulo-Guineense (Scantamburlo, L., 2000).

#### **5.5.3.4. Ao Crioulo Guineense falta ainda uma Grafia Oficial**

Infelizmente a grafia que tenho adoptado não é uma grafia oficial. Antes da impressão do *Dicionário do Guineense*, através da minha amizade com o Primeiro-ministro senhor Mário Pires, consegui ser recebido pelo então Presidente da República, Doutor Kumba Yala, apresentando a necessidade de oficializar a grafia do Crioulo Guineense e implorando os seus bons ofícios para pedir ao senhor Ministro da Educação Nacional que continuasse o que a precedente Ministra, Doutora Odete Semedo, tinha já preparado para uma nova Grafia.

Naquela altura o senhor Ministro enviou-me uma carta de resposta afirmando:

*“a fixação do Alfabeto de uma língua é matéria exclusiva da Assembleia Nacional Popular da Guiné-Bissau. Essa fixação é feita sob forma de uma Lei. Em virtude da inexistência dessa lei, cada cidadão é livre de adoptar o alfabeto que achar adequado aos seus propósitos.”* (10 de Setembro de 2002, N/Ref.<sup>a</sup> 524, GM/MEN/02).

Como linguista, e não como jurista, acho que a língua é património do povo e não de um indivíduo: por isso a sociedade precisa de uma autoridade competente ou de uma Comissão nomeada por um dos Ministros ou Directores gerais que estude, fixe, experimente princípios e regras de uma grafia a ser apresentada à Assembleia Nacional Popular da Guiné-Bissau. Apresentando esta grafia, lanço também um apelo aos estudiosos do Crioulo Guineense para formar um Círculo de Leitores e amigos interessados em pressionar os membros da Assembleia Popular, que utilizam o Crioulo como língua veicular para melhor se entenderem e discutirem os vários assuntos, a fim de que o Crioulo Guineense seja dotado de uma grafia adequada e também reconhecido juridicamente como língua oficial a par da língua portuguesa.

#### **5.5.3.5. A escolha do nome para o Crioulo da Guiné-Bissau**

A escolha do nome **Guineense** para designar a língua crioula da Guiné-Bissau foi o termo utilizado por Marcelino Marques de Barros em 1897 no seu artigo “O

Guineense. Tradições e Ethnologia. Apontoamentos Grammaticaes” (vd. 2.1.1.1.), publicados na *Revista Lusitana* (1897-1899a: 175).

Achei útil continuar utilizar este termo, pensando que o mesmo ajudaria a respeitar melhor o estatuto desta língua, verdadeiramente nacional, veicular e inter-étnica, e a evitar a conotação depreciativa que o termo “crioulo” tem ainda no país e no mundo. A língua é produto e veículo de cultura, entendendo por cultura tudo aquilo que faz viver do ponto de vista psicológico, intelectual, espiritual e material uma pessoa humana específica num ambiente específico: o apoio a uma língua é muito importante, do ponto de vista político, para o desenvolvimento ou desaparecimento de uma cultura.

Vários intelectuais não têm aceitado o termo “Guineense” para designar o Crioulo da Guiné-Bissau, pela sua ambiguidade com o mesmo termo que indica o cidadão da Guiné-Bissau. Fui aconselhado a acrescentar a palavra Crioulo: por isso, na presente tese, o novo nome escolhido para indicar o *Guinéense* de Marcelino marques de Barros é “Crioulo Guineense”.

## CAPÍTULO VI

### CONCEPÇÃO DO DICIONÁRIO E DA GRAMÁTICA DO CRIOULO GUINEENSE

#### 6.1. O modelo do Dicionário Bilingue

Ao contrário do que se passa com o *dicionário monolingue* que, por meio do discurso metalinguístico, tenta explicar o signo linguístico-vedeta da mesma língua, no *Dicionário bilingue* estão presentes dois sistemas linguísticos e o signo linguístico da vedeta é explicado por meio do signo linguístico da outra língua, ou seja, o *equivalente*. Tudo seria simples se as duas línguas fossem diferentes apenas nas formas (os significantes) do léxico, como algumas concepções populares sobre a língua dão a entender. Mas os signos linguísticos são designações duma realidade extralinguística, percebida e estruturada conforme critérios socioculturais e históricos próprios, porque, como escreve Hans Kromann,

*“Há palavras que podem ser aplicadas somente nas circunstâncias específicas de cada país.” (1991: 2719, tradução nossa)*

Nas línguas naturais acontece que os signos linguísticos, muitas das vezes, não se diferenciam apenas a nível do significante, mas também a nível do conteúdo: o signo linguístico duma língua precisa de vários signos da outra língua para designar a mesma realidade extralinguística. Nos dicionários bilingues designa-se “*língua A*” a língua de partida e “*língua B*” a língua de chegada: é uma descoberta muito importante da lexicografia bilingue moderna ter distinguido o utilizador de *língua materna (L1)* e o utilizador de *língua segunda (L2)*.

As necessidades dos dois utentes são distintas, na medida em que o leitor interpreta (*descodifica*) ou traduz (*encodifica*) numa língua desconhecida. Numa linguagem técnica, fala-se de dicionário *passivo* (“*de version*” na terminologia francesa) e de dicionário *activo* (“*de thème*” na terminologia francesa).

Se considerarmos o ponto de vista de dois utilizadores com línguas maternas diferentes (A, B), o Dicionário bilingue A-B deveria especializar-se na *função activa* da língua A e *passiva* da língua B (e vice-versa), para poder servir ambos os utentes.



Por consequência, seriam necessários quatro dicionários bilingues por cada duas línguas, dois com função activa e dois com função passiva.

No caso concreto do Crioulo Guineense e do Português teríamos:

<b>DICIONÁRIO ACTIVO (L1-L2)</b>	<b>UTENTES</b>
Crioulo Guineense-Português	Guineenses
Português- Crioulo Guineense	Portugueses
<b>DICIONÁRIO PASSIVO (L2-L1)</b>	<b>UTENTES</b>
Português- Crioulo Guineense	Guineenses
Crioulo Guineense-Português	Portugueses

Na prática, os dicionários bilingues comercializados aceitam o compromisso de servir as duas funções activa e passiva para os dois grupos de utentes: só assim a edição é viável economicamente, apesar de os lexicógrafos afirmarem o contrário e as duas comunidades linguísticas não estarem sempre satisfeitas com o produto. Como escreve Eduarda Azinheira, o utente

*“ora fica sem compreender determinado enunciado em língua estrangeira, ora ignora a forma como expressar determinada ideia numa língua que não domina.” (1993: 5)*

Face a esta tarefa tão complexa, o Dicionário bilingue Crioulo Guineense teve de fazer algumas opções, necessárias para alcançar o objectivo geral (testemunhar a presença do léxico da língua nacional e a sua validade em assumir a tarefa de língua de ensino) e os dois objectivos específicos (primeiro, ajudar os professores e os alunos a aprender a escrita do Crioulo Guineense, língua materna para alguns e língua que dominam para os restantes alunos, e, depois, ter familiaridade com o Português, a língua oficial e a língua de contacto com a comunidade internacional. Para isso era necessário escolher o Português como língua de metalinguagem, para definir o

significado das unidades lexicais e apresentar outras anotações, e cada vedeta devia ser acompanhada com exemplos tirados do “*Corpus*” do Crioulo Guineense.

A primeira etapa foi recolher o maior número de textos escritos e orais do Crioulo Guineense para apresentar aos alunos do PAEEB exemplos literários de frases e de parágrafos autênticos. Em contacto com a realidade escrita do Dicionário bilingue, onde cada “vedeta” tem o equivalente na língua portuguesa ou na palavra portuguesa mais próxima pela derivação, e onde um ou mais exemplos em Crioulo Guineense com a sua definição escrita em Português, os alunos têm a possibilidade de descobrir as afinidades e as divergências entre os sistemas linguísticos das duas línguas, ambas agora com o estatuto de língua de ensino, cada uma com a própria dignidade e as próprias funções específicas.

Assim o dicionário apresenta-se como um instrumento para superar a situação pouco encorajadora da comunidade escolar guineense que, embora seja “bilingue”, utiliza o Português e o Crioulo Guineense de maneira indistinta e confusa. Na sala de aula os alunos devem escrever em Português, língua que não dominam, mas fora da sala são obrigados a comunicar entre si em Crioulo Guineense para se entenderem. Infelizmente muitos alunos do Liceu não sabem escrever uma carta nem em língua portuguesa nem em Crioulo Guineense porque confundem os sistemas das duas línguas.

## **6.2. Critérios metodológicos**

Ao longo dos anos de trabalho para editar o Dicionário bilingue, foi uma das minhas preocupações apresentar as vedetas como signos atestados em discursos, previamente recolhidos num “*Corpus*”, definido por R. Galisson e D. Coste:

*“um conjunto finito de enunciados considerados característicos do tipo de língua a estudar, reunidos para servirem de base à descrição e, eventualmente, à elaboração de um modelo explicativo dessa língua”. (1983a: 169)*

Como foi sublinhado precedentemente (vd. 5.1.1.) a língua guineense, até à Independência do País em 1974, era uma língua proeminentemente oral, sendo os

textos escritos bastante raros. Foi só depois desta data, quer por meio da Rádio Nacional quer por meio de textos editados, que o Crioulo Guineense começou a ser utilizado também como língua escrita. Os locutores da Rádio Nacional, os professores do Departamento da Educação de Adultos (D.E.A.) e os pregadores da Igreja Católica e Evangélica, os editores de Manuais Catequéticos e de Contos tradicionais eram obrigados a pôr por escrito as suas alocuções. Por isso o novo dicionário precisava de um suporte concreto de textos orais e escritos, a fim de recolher provas concretas da existência de unidades lexicais.

Durante a composição do Dicionário Bilingue, eu tive também a preocupação de recolher informações nos outros Dicionários existentes. O “*Corpus*” de 750.000 *ocorrências* e de 21.073 *formas* permitiu seleccionar a maioria das 10.567 *entradas* deste novo dicionário, com excepção das 246 que encontrei atestadas nos seguintes dicionários: 13 vedetas no “*Glossário*” de Pinto Bull (1989: 249ss), outras 13 no “*Disionariu Kiriol-Inglis*” (Dieterle, G.: 1999) e 220 no Livro “*Kriol Ten, termos e expressões*” (Montenegro, T.: 2002).

Do Dicionário do Padre Arturo Biasutti, “*Vokabulari Kriol Português*”, editado em 1982, e reeditado em 1987 com um acréscimo de um milhar de palavras, retirei outras 2.210 vedetas: o grande número de entradas novas do dicionário do Padre Biasutti deve-se ao facto de que muitas destas palavras estão presentes no “*Corpus*”, mas consideradas ainda empréstimos feitos por locutores cultos do vocabulário português. Achei oportuno adoptá-las como entradas, como testemunho daquela obra de vanguarda nos estudos do Crioulo Guineense. De facto a tendência do léxico do Guineense moderno parece reconhecer a escolha perspicaz deste estudioso (vd. 2.3.4.2.2.).

Todos os *artigos* das *entradas* retiradas desses “dicionários”, porque não atestadas pelo “*Corpus*”, não têm exemplos, excepto os do dicionário de Dieterle Gertrud, cujos exemplos foram copiados na respectiva entrada.

Foi necessário também acrescentar outras 582 entradas que achei necessárias porque de “uso comum” e me foram atestadas pelos informadores (no mínimo três): essas vedetas são anotadas com a sigla (V.A.), quer dizer “*Vocabulário Acrescentado*” e têm os respectivos exemplos, preparados pelos mesmos informadores.

Como acontece com muitos dicionários editados em papel, o resultado final é sempre incompleto porque, como escreve L. Guilbert,

*“alguns signos novos estão a formar-se durante a composição do mesmo dicionário e mais ainda quando o utilizarmos.” (1975: 39, tradução nossa)*

Por isso, no PAEBB foi necessário formar uma equipa de professores com a tarefa de preparar listas de termos e de outros vocábulos do Crioulo Guineense, sobretudo aqueles que são utilizados nas diferentes disciplinas, com particular destaque para *as Ciências Sociais* (vd. “Anexos no CD: A.1a. e A.1b.”), *o Meio-Ambiente* (vd. “Anexos no CD: A.2a. e A.2b.”), *a Matemática* (vd. “Anexos no CD: A.3a. e A.3b.”), e *alguns Ofícios* (vd. “Anexos no CD: A.4.”), utilizados pelos professores do Ensino bilingue, e o *Vokabulariu Liturjiku Kriol* (vd. “Anexos no CD: A.5a. e A.5b.”), utilizados na tradução dos textos litúrgicos da Igreja Católica.

### **6.3. Metodologia lexicográfica**

A metodologia utilizada na compilação do Dicionário bilingue foi ditada principalmente pelo seu objectivo geral e pelos dois objectivos específicos.

- O *objectivo geral* era dar testemunho do léxico do Crioulo Guineense, mostrando, por um lado, a sua capacidade em utilizar palavras novas derivadas da língua portuguesa, no que diz respeito às exigências da vida moderna, como “*partidu politiku*” (em Português “Partido político”) e “*planu familiar*” (em Português “Plano familiar”), e, por outro lado, o facto de aceitar o contributo dos locutores das várias etnias, que o estão enriquecendo com novas formas, como a palavra “*GanMamadu*” (em Português “aldeia Mamadu”: vd. 2.3.2.1.1.) ou com novos sentidos, como a palavra “*ora*” (em Português “hora” e “relógio”: vd. 2.3.3.4.).

Por isso, na organização da “*macroestrutura*”, quer dizer no conjunto das “*entradas*”, a prioridade foi dada às palavras presentes no *Corpus* e a outros vocábulos, considerados pertinentes, presentes nos dicionários ou nos glossários de outros autores.

-Os *objectivos específicos* são dois, um de carácter mais didáctico, para ajudar sobretudo os alunos do Projecto de Ensino bilingue, e outro de carácter mais cultural, para dar testemunho da cultura portuguesa que tem influenciado a cultura guineense, especialmente no Meio-Ambiente dos habitantes residentes nas “praças”, isto é, as novas aldeias-cidades, construídas pelos primeiros Europeus, antes comerciantes e depois empregados da Administração colonial .

### **6.3.1. O primeiro objectivo específico de carácter didáctico**

Este objectivo é mais ambicioso, uma vez que tenta apresentar aos alunos das escolas, exemplos escritos em Crioulo Guineense, a língua que eles utilizam como meio de comunicação na vida quotidiana e também nas aulas, em paralelo com o Português, que, para a nossa metodologia de Ensino bilingue, tem o estatuto de língua segunda privilegiada.

O Dicionário dirige-se sobretudo ao locutor guineense, que já domina a língua, mas quer conhecer melhor o seu uso, em contextos concretos. A metalinguagem das definições ou das glosas está em Português, com a finalidade didáctica de ajudar os alunos guineenses a familiarizarem-se com alguns termos e estruturas gramaticais da língua portuguesa. Em contacto com a realidade escrita do Dicionário, o aluno descobrirá as afinidades e as divergências com a língua portuguesa e entre os dois paradigmas culturais. Por isso o “*artigo*” foi preparado para satisfazer as necessidades do ensino-aprendizagem do alunos do Ensino bilingue Crioulo Guineense-Português para eles compreenderem melhor as diferenças e as semelhanças entre os dois sistemas linguísticos..

#### **6.3.1.1. A concepção da “microestrutura” ou do “artigo” do Dicionário bilingue**

A “*microestrutura*”, isto é, o “*artigo*” do Dicionário compõe-se de duas partes: a parte que explica o uso no discurso da *vedeta*, unidade de significação lexicográfica, e a parte “*Notas*” que apresenta informações relativas aos níveis fonológico (N.F.), morfosintactico (N.M.) e semântico-cultural ou enciclopédico (N.S.).

Utilizando o “Programa File-Maker”, um programa de Base de Dados, o artigo foi dividido em “oito Campos”:

N.	“CAMPO”	
1	<b>Descrição ou vedeta</b>	Descrição gráfica do vocábulo, impressa em caracteres de estilo <b>negrito</b> .
2	<b>Classe gramatical</b>	Abreviatura da classe gramatical.
3	<b>Definição</b>	Em língua portuguesa e precedida do asterisco (*); outras definições estão separadas pelo ponto e vírgula.
4	<b>Exemplo</b>	Em Crioulo Guineense e escrito em caracteres <i>itálicos</i> ; normalmente os exemplos estão atestados no <i>Corpus</i> do Crioulo Guineense, excepto quando a <i>vedeta</i> faz parte do Vocabulário Acrescentado (Abreviatura V.A.).
5	<b>Equivalente do Português</b>	Escrito em caracteres MAIÚSCULOS entre parênteses; precedido pela abreviatura (deriv.), isto é, “derivado”, significa que não há correspondência de classe gramatical ou de significado entre os dois sistemas linguísticos.
6	<b>Nota Fonológica (N.F.)</b>	<p>- Estão indicadas as variações fonéticas da <i>vedeta</i>, impressas em caracteres de estilo <b>negrito</b>: a abreviatura (vd.), isto é, “<i>vide</i>” (em Português “veja”), envia para a forma padrão;</p> <p>- o acento “cristalizado” das vedetas é indicado com as anotações [<i>oxítona</i>, <i>paroxítona</i> ou <i>proparoxítona</i>], conforme é acentuada a última, a penúltima ou antepenúltima sílaba respectivamente; normalmente quando as <i>vedetas</i> são paroxítonas ou oxítonas (com consoante final diferente de [s], estão omissas as anotações [paroxítona] ou [oxítona]: duas vogais contíguas são consideradas como duas sílabas no que diz respeito à acentuação das palavras, como em “<b>aplaudi</b>” [a-pl’a-u-di], anotada como [proparoxítona];</p>

		<p>- normalmente é anotado o étimo das línguas diferentes do Português: a abreviatura [Guin.] indica que o equivalente português do respectivo campo é um termo comum aos dois sistemas linguísticos e pertence ao português guineense, como no caso da palavra “<b>tabanka</b>” (em Português “tabanca” ou “aldeia”);</p> <p>- outras abreviaturas indicam se a vedeta pertence ao Guineense “<i>fundu</i>” ou arcaico [arc.], se é um neologismo [neol.], um termo náutico [naut.], de uso popular ou familiar [fam.], etc.</p>
7	<b>Nota morfo-sintáctica (N.M.)</b>	<p>- Estão indicadas as diferenças relativamente à língua portuguesa ao nível da morfologia e da sintaxe;</p> <p>- é indicado quando a vedeta é <i>lexia composta</i>, <i>lexia complexa</i> ou <i>redobro</i>.</p>
8	<b>Nota semântica (N.S.)</b>	<p>- Estão indicadas as variações semânticas no que diz respeito aos dois sistemas linguísticos e quando a <i>vedeta</i> é <i>hiperónimo</i>, <i>hipónimo</i> ou <i>decalque</i> do equivalente português;</p> <p>- as abreviaturas indicam se o equivalente está atestado no Português antigo [P.arc.] ou na Língua Franca [L.Franca];</p> <p>- às vezes estão indicados os <i>sinónimos</i>, os <i>antónimos</i>, e as outras entradas que contêm como elemento a vedeta desse artigo, como as <i>colocações</i>, as <i>lexias compostas</i>, as <i>lexias complexas</i>, os <i>redobros</i>, os <i>verbos com preposição</i> (v.prep.);</p> <p>- às vezes são acrescentadas algumas informações de ordem cultural e enciclopédica para uma melhor descodificação da palavra: a abreviatura [n.v.] indica o nome vulgar ou científico (plantas, animais, etc.).</p>

### 6.3.1.2. A compilação dos “artigos” do Dicionário

Um dos objectivos da recolha de textos para o “*Corpus*” da língua guineense foi o desejo de preparar “um conjunto de vedetas suficientes para a elaboração de um dicionário bilingue Crioulo Guineense-Português” (vd. 4.2.1.).

Neste trabalho tive a possibilidade de utilizar algumas “funções” do Programa Hyperbase (vd. 4.3.), como a “*Função Dico*” e a “*Função Contexto*”.

#### 6.3.1.2.1. A “*Função Dico*” como ferramenta para preparar a lista das vedetas

O número de 754.551 de ocorrências foi um tamanho razoável para utilizar a *Função Dico* do *Hyperbase*, que tem disponibilizado a lista por ordem alfabética de todas as *formas*, acompanhadas da respectiva frequência (vd. “Anexos no CD: C.1a. e C.1b.”): este índice constituiu a primeira documentação de todas as realizações de cada “palavra” no conjunto dos textos arquivados no “*Corpus*”. Foi o primeiro passo que permitiu escolher as “vedetas” do Dicionário Guineense-Português, por meio do processo de *lematização*, isto é, agrupamento sob o *lema* do conjunto de palavras detectadas, variantes do mesmo vocábulo.

Os dois linguistas Robert Galisson e Daniel Coste afirmam que o processo de *lematização*

*“consiste em encontrar um item, isto é, uma forma gráfica representativa de todas as formas que uma unidade de significação lexicográfica (tradicionalmente palavra ou palavras compostas) pode tomar.”*  
(1983: 430)

Como escreve G. Vigner, a *lematização* é necessária para que a palavra seja uma unidade lexicográfica:

*“Justamente os lexicógrafos distinguem a palavra, unidade de análise tradicional e comum da língua da unidade de tratamento lexicográfico, a qual pode constar de vários elementos e actuar no discurso pela adjunção de marcas*



*morfológicas específicas (desinências verbais, marca do feminino e do plural, etc.).” (1983: 178, tradução nossa)*

Todos os lexicógrafos parecem estar de acordo sobre a forma básica, a qual, como escreve Veronika Schnorr,

*“na maioria das línguas europeias significa que os adjetivos são escritos na forma positiva e indeclinável do singular, os verbos no infinitivo impessoal e os nomes no singular.” (1991: 2813, tradução nossa)*

Para o Crioulo Guineense, uma língua *“sui generis”*, cuja estrutura gramatical apresenta características tomadas como empréstimo seja à língua portuguesa seja às várias línguas africanas de substrato (vd. 2.2.1.), foi necessária uma atenção especial para detectar algumas particularidades específicas. Por exemplo, se as formas do infinitivo dos verbos e do singular masculino dos adjetivos seguem o padrão das línguas africanas, há todavia formas verbais que se apresentam sufixadas pelos pronomes pessoais complemento directo como *“-n”, ‘-u’, ‘-l’, ‘-nu’* (respectivamente 1.<sup>a</sup>-2.<sup>a</sup>-3.<sup>a</sup> pessoas do singular e 1.<sup>a</sup> pessoa do plural): neste caso é necessário separar a forma do pronome da forma do verbo. Foram consideradas também como *lema* outras formas sufixadas do verbo, pela função particular que estas formas exercem na cadeia sintagmática do discurso: a forma do *“particípio”* (*“v. tr./v. caus. + -du”*) e as formas do *“causativo”* (*“v. + nta/nda/nti/ndu; adj. + -si/-sa”*).

No que diz respeito à *lematização das formas homonímicas* foram aceites em geral as normas da gramática e da lexicografia tradicionais, as quais

*“consideram estar-se em presença de palavras homónimas quando aos diferentes significados correspondem étimos diferentes...*

*...consideram tratar-se de uma única palavra, polissémica, quando a diferenciação semântica não tem por base etimologias diferentes.” (Bacelar do Nascimento, M. F. et alii, 1987b: 360-361)*

Normalmente, foi privilegiado o tratamento polissémico da palavra, que permite uma maior economia de espaço no *artigo lexicográfico*.

É de salientar, todavia, que o léxico do Crioulo Guineense tem apresentado algumas dificuldades na análise da unicidade ou não duma forma, pela escassez de documentos históricos e pela particularidade da sua formação, com muitos empréstimos num espaço relativamente breve de tempo. Todas as vezes que a forma tem apresentado as características da *homonímia*, quer dizer sempre que os seus significados diferentes não partilhavam nenhum dos semas, foi tratada como *forma homonímica* com entradas autónomas.

Na verdade, muitas vezes foi decidido caso por caso, considerando não somente a história da palavra e os seus étimos, mas também os objectivos específicos deste Dicionário bilingue.

Por exemplo, a categoria *classe gramatical* foi considerada como factor de distinção, sobretudo no caso *verbo/nome*. No Crioulo Guineense onde não há flexão dos verbos, é muito comum ter a mesma forma gráfica que representa ambas as classes “*verbo/nome*”, como nos exemplos “*liga/liga*” (em Português “ligar/liga”) e “*saklata/saklata*” (equivalentes do Português “criar confusão/confusão”). Nestes casos, as formas homonímicas são consideradas como dois lemas distintos e tratadas com os respectivos *artigos*: **liga 1/liga 2** e **saklata 1/saklata 2**.

O mesmo tratamento homonímico foi aceite também com a mesma classe gramatical, na presença de étimos diferentes como no exemplo dos nomes “*dufuntu/dufuntu*” (equivalentes do Português “cadáver/cerimónias das mulheres bijagós”) ou dos verbos “*sina/sina*” (equivalentes do Português “ensinar/assinar”).

Todavia há casos de empréstimos “*sic et simpliciter*” do Português (vd. 2.3.4.2.2.) em que as formas homonímicas pertencentes a classes gramaticais diferentes foram tratadas polissemicamente, como na forma nome/adjectivo “*gastu*” (em Português “gasto, *n./gasto*, *adj.*): quer o nome, quer o adjectivo, foram considerados como um único lema, uma mesma palavra polissémica.

Sendo o Crioulo Guineense uma língua proeminentemente oral e com a escrita em busca de normalização, foi frequente encontrar no Índice das *formas* realizações diferentes do mesmo vocábulo. Com as palavras “*heterógrafas*” que diziam respeito a variantes fonéticas por serem empréstimos em processo de integração na língua, foi decidido reunir as variantes num único vocábulo, respeitando quer a maior frequência no “*Corpus*” quer as normas em uso no sistema fonológico do Crioulo Guineense.

Porém, encontrei também variantes, que diziam respeito à escolha dos locutores para a forma mais aportuguesada do Crioulo Guineense: nesse caso foi decidido manter as variantes em vocábulos distintos, distinguindo o *artigo* da palavra *mais comum*, completo de definição e de exemplo, enquanto ao *artigo* da palavra *variante* (ou das outras palavras *variantes*, quando mais do que uma) foi acrescentado somente o exemplo com a abreviatura “*vd.*” (*vide*) a outra palavra.

Por exemplo o vocábulo mais comum “*abastasimentu*” (em Português “abastecimento”) tem as variantes “*abastisimentu/bastasimentu*”, ambas aceites como vocábulos distintos, mas de uso menos frequente.

#### 6.3.1.2.2. A “*função Contexto*” como ferramenta para a elaboração dos “Artigos” do Dicionário bilingue

A “*função Contexto*” apresenta a *ocorrência*

*“no contexto natural do parágrafo. Quando o parágrafo é muito curto (o que acontece nos diálogos) acrescenta-se também o parágrafo seguinte.”*  
(Brunet, É. 1996: 34-35, tradução nossa)

Eis dois exemplos de *contexto* da mesma palavra homonímica “*bida*”:

No kunsá pa kabantada: Manga di kusas di kume ta bindidu na fera, nton i ta bida puntu di konsentrason di djintis ki ka tene kumida na kasa. La ke ta bai pidi – pidi nel kusas di kume o dinheru pa kumpra bianda.

.....Page: 5 i ART1                      Occurr. 1

Tacha di natalidadi i di 4, 36% i di mortalidadi i di 2%. Speransa di vida i di 39 anos. I sedu kuma djintis ta padidu tciu na Guiné, ma e ta muri tambe tciu. I pior: e ta muri nobu dimas. Tacha di mortalidadi di mininus ku menus di un anu di bida i di 140 na kada mil nasimentus.

.....Page: 19 b ART1 Occurr. 1

Desta maneira foi possível analisar as palavras na realização do discurso, revelando o significado e os seus *coocorrentes* (as palavras com as quais se combinam

normalmente no eixo sintagmático). Nos dois exemplos apresentados a palavra homonímica “*bida*” pertence à classe gramatical *verbo* no primeiro exemplo, com o significado de “tornar-se”, enquanto no segundo exemplo tem o significado de “vida” e pertence à classe gramatical *nome*, com o significado de “vida”.

#### 6.3.1.2.2.1. As “colocações”

Com a função *contexto* foi também possível inventariar as numerosas “*colocações*”, que são combinatórias de palavras cujo resultado é um conjunto lexicalizado, como Robert Galisson e Daniel Coste explicam:

*“Diferentemente da ocorrência, que só se refere à coexistência das unidades linguísticas no mesmo enunciado, a colocação refere-se também ao resultado desta coexistência, isto é, ao resultado da associação sintagmática que elas constituem e que está ligada simultaneamente às restrições do código e à significação referencial das unidades em presença.” (1983: 130-131)*

No Dicionário bilingue Guineense-Português as *colocações* têm o importante papel de tornarem visíveis as diferenças entre os sistemas das duas Línguas, o Crioulo Guineense e o Português, porque, como escreve J. Dalbernet,

*“do ponto de vista científico é desejável que um artigo do dicionário bilingue apresente uma imagem clara das diferenças entre as palavras equivalentes, independentemente da língua materna dos leitores.” (1970: 94, tradução nossa)*

Apresento aqui dois exemplos de *colocações* que se encontram no *Dicionário do Guineense* e os respectivos *contextos*:

*“bai dianti, coloc., \*crescer, desenvolver, progredir... (IR POR DIANTE). N.S. prugridi.” (Scantamburlo, L., 2002: 99)*

*“bari padja, coloc., \*adular....(deriv. VARRER A PALHA).” (Scantamburlo, L., 2002: 109)*

Os dois *contextos*

I – *bai dianti*

So asin no Guine na *bai dianti* pabia kadakin na sinti gustu de tera li ki un tera sabi dimas, un tera nunde ki povus mama pa i sedu me kuma lingua ku dinti ta tarpadja ma e ta mora na un kasa, ma e ta mora na un kasa pa e odja bardadi.

(Labantamentu di Junta Militar, Rad. 2, n. 26)

II – *bari padja*

10. SIRKUITU FITCADU

Ami n’ nansi na un tera nde ke *bari padja* ka ten

*bari padja* ka ten

*bari padja* ka ten

Ami n’ nansi na un tera nde ke nin un pensamentu i ka mal, un pensamentu i ka mal

Ami n’ nansi na un tera nde ke nin un kasamenti ka maina, un kasamenti ka maina.

(*CD Jerason Nobu*, di Justino Delgado, Tex. 2, B Kantigas, XIX

A função *contexto* foi também muito útil para distinguir as *colocações* das *lexias compostas* e das *lexias complexas*: estas duas últimas foram tratadas precedentemente (vd. 2.3.2.2.2.; 2.3.2.2.3.).

No Crioulo Guineense, por exemplo, a colocação “*sol noti*”, pertencente à classe gramatical “*verbo*”, combina as duas palavras “*sol*” (em Português “sol”) e “*noti*” (em Português “noite”) para formar uma frase verbal (equivalente ao Português “anoitecer”).

Existe, também a forma lexicalizada “*sol-noti*” (equivalente ao Português “o anoitecer”), pertencente à classe gramatical “*nome*”, que no dicionário foi considerada uma *lexia composta*: as duas formas tiveram tratamento homonímico, ambas com entrada própria, sendo a forma nominal escrita com o hífen, traço característico de uma *lexia composta* (Scantamburlo, L., 2002: 580).

#### 6.3.1.2.2.2. Os “Advérbios”, as “Preposições” e as “Conjunções”

Mais difícil foi a análise de algumas formas pertencentes à classe gramatical dos *advérbios*, das *preposições* e das *conjunções*: no Crioulo Guineense a maioria destas formas gramaticais são derivadas das formas equivalentes ao Português.

Apesar de alguns casos específicos onde o tratamento homonímico era justificado pelos significados diferentes ou pelos equivalentes portugueses diferentes, como a forma “*sin*” (em Português “sim”, forma adverbial, e “sem”, forma preposicional), e a forma “*kontra*” (em Português “contra”), sendo as duas entradas etiquetadas respectivamente “*advérbio*” e “*conjunção subordinativa*”, na maioria dos casos foi escolhido o tratamento polissémico: essa escolha tem ajudado a perceber melhor, também com a presença de exemplos, como o vocábulo participasse de uma certa unidade, apesar do diferente uso no discurso, como *advérbio* ou como *preposição* ou como *conjunção*.

Como exemplos significativos encontramos a vedeta “*pa*” (equivalente ao Português “para”), tratada no mesmo *artigo* como *preposição* e como *conjunção subordinativa*, a vedeta “*te*” (equivalente ao Português “até”), tratada no mesmo *artigo* como *advérbio* e como *preposição*, a vedeta “*anti(s) di*” (em Português “antes de”), tratada no mesmo *artigo* como *locução adverbial*, *locução prepositiva* e *locução conjuntiva subordinativa*, e a vedeta “*menus*” (em Português “menos”), tratada no mesmo *artigo* como *advérbio*, como *preposição* e como *nome*.

Neste último caso seria melhor utilizar o termo de Aritmética *menus*, sinal de subtração [-], como um vocábulo homónimo e pôr as vedetas **menus 1** para indicar as classes gramaticais *advérbio* e *preposição*, e **menus 2** para indicar a classe gramatical *nome* (Scantamburlo, L., 2002: 399).

Por meio da função *Contexto*, foi possível formular a regra que diz respeito a algumas conjunções:

- “*kontra/otca ki*”, que se utilizam com as frases que exprimem um tempo passado, isto é, anterior à frase principal;
- “*oki/ora ki*”, que se utilizam em frases que exprimem tempo simultâneo ou futuro-posterior à frase principal.

#### 6.3.1.2.2.3. Os “Exemplos” nos “Artigos” do Dicionário

A ajuda mais preciosa que encontrei na “*função Contexto*” foi a possibilidade de escolher *exemplos*, já presentes no “*Corpus*”, que integraram os artigos lexicográficos, tornando mais específicos os significados dos signos linguísticos.

Conforme escreve a linguista Alise Lehmann, o *exemplo* é

*“signo indutivo de um conjunto de factos individuais, que remetem a uma regra ou tendência, quer dizer, a uma norma.” (1995: 98, tradução nossa)*

De facto, o signo linguístico, apesar dos conteúdos estáveis atestados pelas vedetas, é portador também de outros conteúdos virtuais a serem concretizados nos discursos dos locutores:

*“ao nível da língua, o signo linguístico é formado pela relação entre o significante (palavra sonora ou escrita) e o significado (conceito, noção) que pode eventualmente designar um objecto (denotatum).*

*Ao nível do discurso, a estrutura profunda do signo muda completamente. Já que fazer um discurso significa colocar-se numa situação, neste caso o signo representa uma ligação entre o significante e o objecto designado (denotatum), ou melhor, a relação entre o signo linguístico do nível língua (palavra + significado) e o denotatum (fracção da realidade).” (Gak, V. G., 1970: 106, tradução nossa)*

O exemplo é um fragmento dum enunciado e tem a função de mostrar o uso concreto da palavra ao nível do discurso:

*“um dos aspectos centrais da Semântica Estrutural situa-se em torno do conceito de ‘valor’, formulado por Saussure, que leva a uma recusa da identificação do sentido de um vocábulo com aquilo que ele significa.*

*Os signos delimitam-se uns em relação aos outros, constituindo um sistema de diferenças.” (Lino, M. T. 1979: 14)*

Por isso os exemplos, que apresentam a palavra-vedeta relativamente aos referentes e aos outros signos linguísticos presentes na cadeia sintagmática, tornam mais precisos e específicos os significados dos vocábulos:

*“os vocábulos, com a carga significativa que cada um contém – ou as ideias que são capazes de evocar – combinam-se, alinham-se, ou arrumam-se em ordem a uma sequencia lógica, e só ganham a sua verdadeira dimensão e significado quando inseridos num contexto que lhes sirva de suporte e os explicita.” (Ramalho É., 1972: VII)*

Quando uma língua oral é escrita, a função do “*exemplo escrito*” é também a de cumprir o papel de “*norma*” para outros locutores.

Porque o exemplo é dado para explicitar a definição: entre os dois há sempre uma relação muito estreita no artigo do dicionário.

Às vezes, o exemplo pode substituir a própria definição:

*“muitos exemplos possuem elementos definitórios, sem contar os exemplos-definições para substituir as definições dos lexicógrafos ou para completá-las.” (Lehmann, A., 1995: 108, tradução nossa)*

É preciso lembrar que a competência lexical, diferentemente da competência gramatical (adquirida muito cedo e somente qualitativa), é, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa: é um processo contínuo ao longo de toda a vida do locutor.

Por isso, os exemplos têm também a finalidade de ajudar a construir uma competência lexical comum, por meio de frases produzidas por locutores competentes.

Como escreve Josette Rey-Debove,

*“não há família sem dicionário, enquanto as gramáticas são raras; porque é necessário ter informações destinadas a formar a competência, e não somente a descrevê-la (quer dizer a explicitá-la e a aperfeiçoá-la).” (1970: 7, tradução nossa)*



### 6.3.1.3. A Definição

Uma vez que o objectivo do dicionário bilingue é ajudar os utentes de competência linguística limitada a descodificarem unidades lexicais, J. Dalbarnet afirma que, no artigo do Dicionário,

*"seria desejável que cada equivalente fosse precedido por uma definição." (1970: 95, tradução nossa)*

Para Josette Rey-Debove, a definição é

*"o enunciado escolhido para explicitar o conteúdo da palavra e que representa o segundo membro de uma afirmação definidora cujo sujeito é a entrada." (1971: 181, tradução nossa)*

A metalinguagem da definição deve ser precisa e clara para dar conta do significado ou do referente do signo linguístico da entrada-vedeta. Segundo R. Galisson e D. Coste, a definição

*"é geralmente uma paráfrase, isto é, um desenvolvimento explicativo do conteúdo da mensagem; composto de palavras (os definidores) suficientemente simples para serem conhecidos do consultante." (1983: 181)*

Os meios utilizados para elaborar definições são vários: por vezes, é suficiente apresentar um sinónimo ou um equivalente. É de evitar, porém, o recurso a definições circulares, isto é,

*"aquelas em que a primeira remete à segunda e a segunda remete à primeira. Um exemplo caricatural seria definir galo como 'macho da galinha'." (Dubois, J., 1993: 106)*

A tarefa da definição é cumprida quando quem utiliza o dicionário encontra ajuda na descodificação porque

*"a parte situada à direita (a definição ou 'definiens') é mais inteligível do que a parte à esquerda (a palavra ou 'definiendum')." (Bejoint, H., 1994: 195, tradução nossa)*

Até agora, muitos linguistas concordam que a definição mais correcta é ainda a definição aristotélica: o significado da palavra é explicado por meio do género próximo (isto é, o termo mais próximo que a engloba) e das diferenças específicas (isto é, os traços semânticos próprios que a distinguem).

As definições no dicionário Guineense-Português são dadas com a metalinguagem da língua portuguesa. A escolha foi sugerida pelos seguintes motivos práticos:

- é difícil para uma língua oral e pouco escrita, como é o caso do Crioulo Guineense, apresentar uma metalinguagem autónoma da língua portuguesa;
- um dos objectivos do Dicionário é, também, ajudar os alunos a compreender, numa abordagem mais ou menos contrastiva, as estruturas da língua portuguesa. A metalinguagem será o instrumento privilegiado para adquirir uma competência na L2;
- o Dicionário Guineense-Português deve cumprir, também, a tarefa de ser "instrumento de descodificação" para os grupos de locutores estrangeiros que precisam de comunicar com a comunidade dos Guineenses.

#### **6.3.1.4. Tratamento dos vocábulos polissémicos**

Para os vocábulos "*polissémicos*" o Programa File-Maker permite até cinco variações de "significado", introduzidas pelos algarismos 1., 2., 3., 4., 5., no interior do mesmo "*Artigo*": cada variação de significado compreende somente os primeiros cinco "*Campos*" (Descrição, Classe gramatical, Definição, Exemplo, Equivalente do Português). Os três últimos *Campos* (Nota Fonológica, Nota gramatical, Nota semântica) têm uma descrição única para todas as variações de significado, na parte final do "*Artigo*".

Os vocábulos "*homónimos*" recebem um tratamento autónomo: são sufixados com os algarismos 1, 2, 3, etc., como por exemplo "**konta 1**", "**konta 2**", constituindo

assim artigos independentes, cada um com os próprios oito *Campos*. Em muitos casos o número “1” designa a forma verbal e o número “2” a forma nominal.

No que diz respeito às “*colocações*” (vd. 6.3.1.2.2.1.), às “*lexias compostas*” (vd. 2.3.2.2.2.) e às “*lexias complexas*” (vd. 2.3.2.2.3.), aos “*redobros*” (vd. 2.3.2.2.), estas *entradas* são indicadas também na “Nota semântica” dos respectivos componentes e tratadas como *entradas* autónomas.

#### 6.3.1.5. Os “*artigos*” da palavra “*konta*”

Apresento aqui o vocábulo homónimo “**konta**” que é um exemplo significativo de tratamento lexicográfico a nível da “microestrutura”, com quatro “*artigos*”:

6.3.1.5.1. O *artigo* **konta 1**, v. tr., que tem:

- um *redobro* (**konta-konta**)
- três *colocações* (**konta mintida**, **konta pasada**, **konta storia**)

6.3.1.5.2. O *artigo* **konta 2**, n., que tem:

- um *sinónimo* (**fala**)

6.3.1.5.3. O *artigo* **konta 3**, v. tr., que tem:

- um *verbo com preposição* (**konta ku**)

um *sinónimo* (**fasi konta**)

6.3.1.5.4. O *artigo* **konta 4**, nome polissémico, que tem:

- Cinco variações de significado com duas *colocações* (**fasi konta**, **toma konta**), três *lexias complexas* (**fidju di konta**, **konta di mampufa**, **konta di udju**), uma *lexia composta* (**konta-delgadu**) e um *sinónimo* (**fiu di konta**).

- A *colocação* “**konta kafumban**” é sinónimo de “**konta mintida**”, a qual deve ser colocada no “Campo Nota Semântica” (N.S.) do *artigo* **konta 1**.

A tabela seguinte reúne as páginas 325-326 do *Dicionário do Guineense*, 2º v., *Dicionário Guineense-Português, dicionariu guinensi-purtuguis* (Scantamburlo, L., 2002) e foi digitalizada em formato.tiff (vd. “Anexos no CD: D.1a.”) e em formato.pdf (vd. “Anexos no CD: D.1c. e D.1d.”):

**konta 1**

v.tr., \*expor o que aconteceu; narrar histórias. - *entra dentru di un tabanka, manda panha mindjeris, panha omi, manda mara, suta konta-konta* (C.P.) - *Alma-biafada kontal si kansera* (P.B.) -. (CONTAR). N.S. **konta-konta; konta mintida; konta pasada; konta storia.**

**konta 2**

n., \*história; fábula; tradição ou costume dos antigos. - *Kila i konta di antigu na Kriol* (J.L.R.) -. (CONTO). N.S. sin. **fala; papia.**

**konta 3**

v.tr., \*calcular ou numerar coisas ou pessoas. - *na un minutu i pudi konta pelumenus sinku taxis* (P.dosS.) -. (CONTAR). N.S. **konta ku;** sin. **fasi konta.**

**konta 4**

1.n., \*o acto ou efeito de fazer cálculos; dinheiro posto no banco. - *Ki utru sinkuenta pursentu no na pul el na ki si konta* (R95) -. (CONTA). N.S. CONTAS, ao plural, designa as quatro operações aritméticas. N.S. **fasi konta.**  
2.n., \*em lugar de. - *pa e maral na si konta* (T.M.) -.  
3.n., \*diz-se de um colar e dos grãos do rosário; missanga. - *Ninguin ka ta ronka ku konta na garganti sin linha* (L.A.) -. (CONTA). N.S. sin. **konta delgadu; fidju di konta; fiu di konta; konta di mampufa; konta di udju.**  
4.n., \*a consideração, a estima, e até a veneração de uma pessoa ou coisa. - *Djon ten garandi konta di si mame* -. (CONTA). N:S. V.A.  
5.n., \*a responsabilidade ou a obrigação a respeito de uma coisa ou pessoa. - *populason di kareterus toma konta di feras di Bisau* (P.dosS.) -. (CONTA). N.S. **toma konta.**  
**konta di mampufa**  
n., \*colar feito com sementes de mampufa, utilizado pelas mulheres recém-padidas durante o período de amamentação. (deriv. CONTA DE MAMPUFA). N.M. lexia complexa.

N.S. V.M.

**konta di udju**

n., \*espécie de conta colorida de azul ou preto; colar usado à volta dos rins para afastar o mau olhado. (deriv. CONTA DE OLHO). N.M. lexia complexa. N.S. V.M.

**konta kafumban**

coloc., \*mentir; contar grande mentira. - *Garandis panha raiba kuma n'konta kafumban* (N.Tu.) -. N.S. sin. **konta mintida.**

**konta ku**

v.prep., \*esperar o apoio, ajuda ou presença de; prestar atenção. - *i ka pudi konta ku Banderinha ku kastigadu ku dus djugu di suspenson* (R95) - e *pudi konta ku nha apoiu* (R95) -. (CONTAR COM).

**konta mintida**

1.coloc., \*dizer ou afirmar o contrário do que se crê ou pensa; mentir. - *No na djubi si bu na kontinua konta mintida* (C.V.) -. (deriv. CONTAR MENTIRAS). N.S. sin. **foi.**

2.coloc., \*acusar falsamente. - *E na konta mintida kontra bos pabia di mi* (N.T.) -.  
3.coloc., \*enganar. - *No na konta mintida ku no boka, ku no manera di ianda* (N.T.) -.  
**konta pasada**

coloc., \*contar anedotas. - *Si bu ka na ba konta pasada, ami n' na kambantau* (T.M.) -. (deriv. CONTAR O PASSADO).

**konta storia**

coloc., \*narrar historietas, fábulas ou contos. - *I ten un omi ki na konta mesmu storia desdi 1986* (P.dosS.) -. (CONTAR A HISTÓRIA DE).

**konta-delgadu**

n., \*missanga; perolazinha. (deriv. CONTA DELGADA). N.M. lexia composta. N.S. sin. **konta.**

**konta-konta**

v., \*continuar a dizer ou a expor. - *E konta-konta asin te i bin sedu ki ten familia dentru di tabanka* (T.M.) -. (CONTAR). N.M. redobro.

### 6.3.2. O segundo objectivo específico de carácter cultural

O segundo objectivo específico do Dicionário bilingue é de carácter mais cultural, isto é, dar testemunho da cultura portuguesa que tem influenciado a cultura guineense.

Nas nossas escolas há a preocupação de conservar a ligação com Portugal e com os outros países da lusofonia, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a identidade cultural dos Guineenses. É muito importante lembrar, neste momento de mudanças e, às vezes, de incertezas causadas pela crise da economia e da identidade das sociedades africanas tradicionais, que o Crioulo Guineense tem ligações muito estreitas com a língua e a cultura portuguesas, que lhe tem fornecido a maior parte do léxico, derivado do seu mundo cultural de referência e do conhecimento do mundo.

Além de ser uma obrigação pelo estatuto de língua oficial, para um estudante guineense a aprendizagem do Português é uma necessidade para compreender melhor o passado histórico-linguístico da Guiné-Bissau. Porém, ao mesmo tempo, é preciso lembrar aos que implementam o ensino do Português na Guiné-Bissau, que o desenvolvimento do Crioulo Guineense é um factor positivo: no nosso Projecto de Ensino bilingue o Crioulo Guineense não tem dificultado o ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

A propósito deste aspecto, lembro o que tinha experimentado o estudioso Teixeira da Mota, conhecedor da História e dos povos da Guiné-Bissau, por ter trabalhado muitos anos naquele país, como Oficial da Armada portuguesa:

*“Este falar tem sido por vezes combatido por se julgar que ele crie dificuldades ao progresso do Português. Um exame mais cuidadoso da questão prova que se dá o contrário – ou melhor, que se passa uma coisa muito diferente...”*

*Vista a esta luz, a difusão actual do crioulo – ainda que tal pese aos puristas e racistas – é um triunfo do Português. Porque o crioulo, aqui, está em evolução, e cada vez mais se enche de palavras portuguesas.” (1954: 228-230)*

É preciso aceitar a realidade do bilinguismo Guineense-Português e desenvolver a aprendizagem das duas línguas. Só assim a escola formará pessoas

capazes de dialogar com o mundo moderno, sem renegar a sua própria cultura ou perder as características do ambiente guineense.

Sylviane Telchid tinha a mesma preocupação quando recomendou aos seus colegas das Ilhas das Antilhas:

*“enquanto educadores temos a missão de ajudar o aluno a experimentar e a compreender a própria cultura crioula, de ensinar-lhe que respeitando a sua fala ele adquire o respeito de si mesmo...”*

*Alunos e professores têm compreendido a importância para a criança de conhecer a própria cultura para poder abrir-se às outras culturas.” (1994: 34, tradução nossa)*

Por isso, uma das preocupações na elaboração dos “Artigos” do Dicionário, tem sido o de apresentar também os aspectos comuns às duas línguas e a especificidade do Crioulo Guineense.

### **6.3.2.1. Tipos de equivalência e discriminadores**

Uma especial atenção foi dada ao *Campo* “Equivalente do Português”, tentando precisar e delimitar os limites das unidades lexicais: de facto no Dicionário bilingue há dois signos linguísticos em comparação, a vedeta do Crioulo Guineense e o equivalente do Português, os quais apresentam três situações típicas, porque há casos com “correspondência completa”, há casos com “correspondência incompleta” e há casos onde não há “nenhuma correspondência”.

Quando há “correspondência completa” entre o significado dos dois signos linguísticos, fala-se de “*isomorfismo*” entre as duas línguas ou de “*heteronímia*”, isto é, uma espécie de “*sinonímia interlinguística*”, como por exemplo com o verbo “*badja*” (em Português “bailar”).

Na situação de “correspondência incompleta”, o equivalente não compreende a totalidade das significações da vedeta. Neste caso fala-se de “*anisomorfismo*”: o equivalente tem a função de *hiperónimo*, ou seja, é uma unidade lexical mais geral, ou de *hipónimo*, isto é, a unidade lexical é mais específica. O adjectivo “*kumpridu*” apresenta o caso de *iperonímia* (em Português significa “comprido” e também

“demorado”), enquanto o verbo “*splora*” apresenta o caso de *hiponímia* (em Português “explorar” significa também “pesquisar”, cujo equivalente guineense é “*buska*”). Nesses casos foram utilizados os “*discriminadores*”, ou seja, anotações que indicam as divergências interlinguais aos vários níveis, semântico (a referência), sintagmático (morfo sintático) e discursivo (níveis de discurso).

O linguista H. Kromann afirma que os “*discriminadores*” são de vários tipos, isto é,

*“paráfrases semânticas como hiperónimos, hipónimos, sinónimos, antónimos, etiquetas estilísticas; e também categorias gramaticais ou símbolos fonéticos.” (1991: 2720, tradução nossa)*

Um tipo particular de anotações são as “*glosas*”, do Grego antigo “*glôsa*”, que praticamente eram as palavras ou a perífrase escritas na margem da página dos manuscritos para explicar os termos difíceis.

Hans Peter Kroman afirma que “os *discriminadores*” são diferentes para o dicionário com função activa e para o dicionário com função passiva (vd. 6.1.): são “**meaning discriminating**” no dicionário activo e servem para distinguir os equivalentes, e são “**meaning indentifying**” no dicionário passivo e servem para identificar os lemas ou vedetas (1991: 2720). “**To discriminate**” ou distinguir os equivalentes é a ajuda que o locutor de L1 necessita para escolher (*encodificar*) o equivalente da L2 mais pertinente, “**to identify**” ou reconhecer o significado do lema de L1 é a ajuda que o locutor de L1 precisa para traduzir (*descodificar*) o vocábulo da L2.

Carla Marengo (1989: 58) divide os “*discriminadores*” com “função paradigmática” e os “*discriminadores*” com “função sintagmática”. Os heterónimos, os hipónimos e os hiperónimos normalmente têm relações paradigmáticas com o vocábulo; os complementos dos verbos e os sintagmas preposicionais adjuntos ao vocábulo têm relações sintagmáticas. A este respeito é útil lembrar que Gian Luigi Beccaria (1994: 671), utilizando a fraseologia do linguista L. Hjelmslev, afirma que a relação paradigmática é de “*tipo aut*”, quer dizer que indica “selecção”, e aquela sintagmática é de “*tipo et*”, quer dizer que indica “combinação”.

Acontece também que não há “nenhuma correspondência”, quando a vedeta não tem nenhum equivalente em Português: é o exemplo oferecido pelos morfemas “*na*” e “*ta*”, marcas aspectuais dos verbos do Crioulo Guineense, que indicam respectivamente a acção “em processo” e a acção “habitual/repetitiva” do agente (Scantamburlo, L., 1999: 154). Outro exemplo é o termo da cultura africana “*iran*”, que deveria entrar no Português como neologismo de empréstimo, para poder significar de modo adequado todo o simbolismo desta realidade extralinguística do mundo religioso guineense (vd. 2.2.2.3.2.3.1.).

Carla Marelló (1989: 53-54) distingue três tipos dessas vedetas: os morfemas funcionais ou gramaticais, as palavras com referência a conteúdos culturais, como as festas do calendário, as instituições políticas, etc., e os referentes de realidades extralinguísticas presentes apenas numa das comunidades linguísticas, como alguns tipos de crenças ou de produtos. Nesses casos é necessário o uso de glosas e de definições para explicar o significado, apresentando exemplos e colocações, cujo contexto evidenciará os significados e usos dos vocábulos.

No caso concreto do termo “*iran*”, para alertar sobre a conotação restritiva e até “de inferioridade” que o termo encontra no meio de alguns locutores seguidores da religião cristã ou muçulmana, no Dicionário foram acrescentadas a Nota fonológica e a Nota semântica seguintes:

*“N.F. Guin., Bijagó «erande» que traduz força sobre-humana ou serpente. N.S. No que diz respeito à religião tradicional dos Bijagós, o termo guineense **iran** é hiperónimo de «erande» e de «orebok» que traduz alma de antepassado.” (Scantamburlo, L., 2002: 270)*

#### **6.4. Concepção e elaboração da Gramática do Crioulo Guineense**

Como a elaboração do Dicionário bilingue foi uma tentativa de descrever o léxico do Crioulo Guineense, assim, a Gramática do Crioulo Guineense, para utilizar as palavras de Elisabetta Ježek, foi

*“uma tentativa de descrever as estruturas sintácticas, morfológicas, etc. desta língua, que muitas vezes, descobrimos deficiente ou incorrecta em vários pontos.” (Ježek, E.: 14, tradução nossa)*



Numa maneira mais didáctica (que tem sido o objectivo principal das minhas análises linguísticas sobre o Crioulo Guineense) a Gramática é uma reflexão sobre a língua para explicar o seu código numa maneira simples e adequada e para ajudar a falar e a escrever numa maneira mais clara, eficiente e bela.

Usando uma descrição prática, que não pretende explicar completamente a complexidade do assunto, podemos dizer que os Vocabulários e os Dicionários analisam o léxico de uma língua, isto é o “significado” dos signos linguísticos abrangendo o estudo da semântica e dos semas, enquanto a Gramática se interessa principalmente pelo “significante” ao nível da dupla articulação: o nível da primeira articulação abrange o estudo da morfossintaxe e dos morfemas e o nível da segunda articulação abrange o estudo da fonologia e dos fonemas (vd. 5.4.2.1.1.).

#### **6.4.1. Partes da Gramática**

Na linguística moderna, que teve início nos anos trinta do século passado, com a descoberta dos fonemas, a gramática divide-se, entre outras, nas seguintes partes:

##### **6.4.1.1. A Fonologia e a Fonética**

A Fonética estuda os “sons” de uma língua, que são “realizações concretas” da fala de um indivíduo (por exemplo há muitos sons da consoante [p] conforme o tipo de sons que a seguem) e a Fonologia estuda os “fonemas”, que são “conceitos”: o fonema é “*a mais pequena segmentação de um som que distingue duas palavras*” (por exemplo, o fonema /p/ resume todos os sons da consoante [p] e distingue duas palavras do Crioulo Guineense, “*kapa*” e “*kara*”, ou do Português, “*pai*” e “*cai*”). A fonologia estuda também a combinatória dos fonemas que formam sílabas e a combinatória das sílabas que formam palavras.

Cada língua tem um sistema próprio de sons, os quais são de número o mais reduzido possível para cumprir a lei da “melhor eficiência com o menor esforço”, que se aplica muito bem numa operação tão complexa como é a linguagem humana. Robert Galisson e Daniel Coste escrevem:

*Na didáctica das línguas, não se deve perder de vista que dois fonemas de línguas diferentes por mais semelhantes que sejam, não podem ser idênticos porque cada fonema se define em relação aos fonemas da língua a que pertence e cada língua é composta por um conjunto de fonemas que lhe é peculiar.”* (1983: 321)

Estudos de neurociência explicam como as crianças aprendem os sons da própria língua:

*“a criança vai moldando por imitação, e aproximação progressiva, os sons articulatórios àquilo que vai ouvindo dos outros. A aquisição desta capacidade articulatória implica uma adaptação dos sensores auditivos aos segmentos de significado da língua que a criança está a aprender. Desta forma as variações físicas dos sons que permitem a distinção entre os fonemas acentuam-se no processo perceptivo à volta do elemento significativo... ‘À volta’ do som relevante cria-se um vazio reduzindo a possível ambiguidade...*

*“O que acontece é que estando no início do processo preparado para se adaptar a qualquer das 6.000 línguas que existem no mundo e ao ser exposto a uma com as suas idiossincrasias o cérebro desenvolve os sensores adaptados ao espectro sonoro que lhe interessa (porque é frequente) e anula aquilo que nunca teve necessidade de utilizar. Este conceito de ‘economia’ é muito importante...”* (Castelo Branco, Joana e outros, 2011: 37-38)

#### **6.4.1.2. A Morfologia**

Esta disciplina estuda a formação das palavras, isto é as diversas formas que uma mesma palavra toma nas mensagens e os significados ligados a esta variação. As palavras agrupam-se em “*classes de palavras*”, as quais são conhecidas também como “*classes gramaticais*”, “*classes lexicais*” ou, seguindo a antiga terminologia de Aristóteles, “*partes do discurso*”. Uma classe de palavras é definida pela linguista Elisabetta Ježek

*“o conjunto de palavras de um vocabulário cujos membros compartilham uma ou mais características do ponto de vista do comportamento*

*morfológico ou sintáctico... Por exemplo, dizemos que as palavras ‘comer’ e ‘rir’ fazem parte da classe dos verbos, porque ambas modificam-se para exprimir o tempo... as pessoas... o modo (estas são características morfológicas); as palavras ‘belo’ e ‘novo’ são adjetivos, porque ambas podem modificar um nome..., mas não podem modificar um verbo... (esta é uma característica sintáctica.” (2005: 97-98, tradução nossa)*

#### **6.4.1.3. A Sintaxe**

Esta disciplina estuda o lugar que as classes de palavras ocupam na frase, as relações que contraem entre si, as funções que desempenham e como as várias classes de palavras se unem para formar frases, parágrafos e textos.

É de lembrar que na linguística moderna não é evidente a dicotomia entre Morfologia e Sintaxe, como estas duas disciplinas eram analisadas nas gramáticas tradicionais: muitas das vezes se fala de morfosintaxe.

Quando escrevi a primeira Gramática do Crioulo Guineense, utilizando a língua inglesa, no ano de 1978, que o então director do Liceu Nacional “Kwame N’Krumah”, Dr. Manecas Rambout Barcelos, achou oportuno traduzir para Português (Scantamburlo, L., 1981: 19-82), a minha preocupação foi de acrescentar algumas descrições fonológicas, morfológicas e sintácticas, que tinham sido tratadas inadequadamente, do ponto de vista didáctico, nas obras que eu tinha à disposição naquela altura: os dois artigos de Marcelino Marques de Barros publicados pela *Revista Lusitana* (“O Guinéense. Apontoados Gramaticas” nos anos de 1897-1899b. e “O Guinéense. Themais de Sintaxe” no anos de 1900-1901), o estudo de Auquier William A. Wilson (*The Crioulo of Guiné* no ano de 1962) e a obra mais completa de Benjamin Pinto Bull (*Le Créole de la Guiné-Bissau. Structures Grammaticales, Philosophie et Sagesse a travers ses Surnoms, ses Proverbes et ses Expressions*), tese apresentada na “Université de Dakar”, com a descrição do alfabeto por ele adoptado e alguns apontamentos sobre a fonologia e a morfologia (1975: 7-25) e uma lista de 516 vocábulos com o equivalente em língua francesa (1975: 42-51).

Na Biblioteca da “Wayne State University” (Detroit, Michigan) encontrei dois estudos sobre outras línguas crioulas, que me ajudaram na elaboração da Gramática do

Crioulo Guineense: *Pidgin and Creole Languages* do linguista Robert A. Jr. Hall (1966) e *Pidgin and Creoles* de Loreto Todd (1974).

Com a ajuda da linguista Jane Hill, professora na “Ann Arbor University” (Michigan, USA), tentei analisar cientificamente sobretudo o sistema fonológico, com o objectivo de apresentar uma grafia científica e ao mesmo tempo prática, porque

*“Uma ortografia... deve evitar dois extremos: o simples emprego da ortografia do PTG ou o emprego dum sistema científico ‘um fonema-uma letra’, sem ter em consideração o facto de que a maioria dos estudantes da Guiné-Bissau aprenderam a ler e a escrever na língua do PTG.”*  
(Scantamburlo, L., 1981: 28)

Com a segunda Gramática (Scantamburlo, L., 1999: 123-200), tive a possibilidade de ter à disposição muitos outros textos do Crioulo Guineense, recolhidos no *Corpus KABI* (vd. 4.2.2.), outras gramáticas publicadas no período depois da independência e sobretudo a ajuda de informantes adequados, cuja língua materna era o Crioulo Guineense, estudantes no Liceu ou inscritos nos Cursos de Ensino Superior, os quais tinham adquirido mais capacidade para reflectir sobre os textos escritos que eu lhes apresentava para analisar outros aspectos respeitantes à morfologia e à sintaxe, pouco desenvolvidas na minha primeira Gramática.

## **6.5. Historial das Gramáticas do Crioulo Guineense**

Eis a listagem da maior parte das obras, editadas e ainda não editadas (mimeografadas), que apresentam um certo interesse para o estudo da gramática do Crioulo Guineense. São agrupadas em duas épocas: antes e depois do 1974.

### **6.5.1. Até ao ano de 1974**

- 1897-1899: “O Guinéense. Apontoados Gramaticaes”, de Marcelino Marques de Barros (1897-1899b: 174-181).

- 1900-1901: “O Guinéense. Themas de Syntaxe”, de Marcelino Marques de Barros (1900-1901: 271-300). Este artigo e o precedente apresentam interesse sobretudo para uma análise diacrónica do Crioulo Guineense.

- 1962: *The Crioulo of Guiné*, de William André Auquier Wilson.

No prefácio ao livro de Wilson, o linguista Mario Valkhoff reconhece o valor da obra que

*“mais uma vez tem apresentado provas da influência africana no Crioulo da Guiné-Bissau” (1962: VI, tradução nossa)*

E Honório do Couto reconhece que a obra de Wilson

*“É o primeiro estudo verdadeiramente científico sobre o Crioulo Guineense.” (1994: 40)*

- 1963: “Le Créole portugais du Sénégal: observations et textes”, um artigo de Abel Chataigner publicado no *Journal of African languages* (1963: 2, 1: 44-71).

O autor limita-se ao crioulo da Casamansa, no Senegal, um território que foi Português até ao ano de 1886 (vd. 1.1.).

Depois desta data, com a mudança de língua dos novos ocupantes, o Francês tem influenciado esta variante do Crioulo Guineense. Chataigner afirma:

*“a característica africana da morfologia, do léxico, da fonética e da prosódia do crioulo está presente também ao nível conceptual.” (1963: 52, tradução nossa)*

### **6.5.2. Depois da Independência de 1974**

- 1975: *Le Créole de la Guiné-Bissau. Structures Grammaticales, Philosophie et Sagesse a travers ses Surnoms, ses Proverbes et ses Expressions.*

É a tese de Benjamin Pinto Bull apresentada na “Université de Dakar” (Senegal) e publicada em 100 exemplares pela Imprimerie Saint-Paul de Dakar. Além dos

apontamentos que dizem respeito ao Alfabeto adoptado, à fonologia e à morfologia, boa parte do livro fornece material antropológico sobre

*“o espírito do autóctone guineense, a sua filosofia, as crenças e a sua hospitalidade.” (1975: 7, tradução nossa).*

Esse material será analisado e ampliado pelo autor no excelente livro publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP): *O Crioulo da Guiné-Bissau. Filosofia e Sabedoria* (Bull, B. P., 1989).

- 1979: *Phonologie du Créole de Guinée-Bissau*, de Chérif Mbodj.

É uma tese apresentada na Université de Dakar (Senegal): é uma descrição científica da fonologia do Guineense.

É pena que o autor tinha tido à sua disposição um material muito reduzido: na Introdução fala-se de *“um léxico de cerca de 1.480 palavras”* (1979: 9), um *Corpus* de tamanho insuficiente para uma análise desse tipo ser adequada. De facto, o sistema fonológico do autor é composto somente de 16 fonemas consonânticos, em vez dos 22 que o Crioulo Guineense moderno apresenta (Scantamburlo, L., 2002: 19-20).

- 1981: *Gramática e Dicionário da Língua Criol da Guiné-Bissau*, de Luigi Scantamburlo (vd. 5.2.2.).

É apresentada por Hildo Honório do Couto como *“a primeira gramática completa do Crioulo com finalidades pedagógicas.”* (1994: 41). A gramática é bilingue, Inglês-Português, e contém, como exemplos de literatura do Crioulo Guineense, seis textos com a tradução em Português.

- 1983: *“Le ‘Portugais’ de Ziguinchor (Sénégal). Approche sociolinguistique d’une communauté créolephone”*, de Tânia Maria Alkmin.

É uma tese de Doutoramento do *‘3me cycle’*.

- 1984: "Criolo. Esboço de Gramática para a ligação cultural" do padre Mario Baruffaldi.

São 27 páginas mimeografadas: como diz o título, o autor escolheu exemplos significativos para demonstrar algumas características africanas da língua do Crioulo Guineense. Entre os exemplos há uma lista de 179 verbos que o autor classifica "*de raiz africana*" (1984: 16), embora alguns sejam derivados da língua portuguesa.

- 1985: "Grammaire élémentaire du Créole de Guinée-Bissau" de Chérif Mbodj.

Foi escrita, como escreve o autor, para "*animadores do Projecto de alfabetização na Língua Crioula*" (1985: 1) do Departamento da Educação de Adultos (D.E.A.), ligado ao Ministério de Educação Nacional. São 28 páginas mimeografadas, de análise gramatical, com objectivos, sobretudo, didácticos e práticos.

- 1985: "Aprendendo o Crioulo em Bissau e Ziguinchor" dos linguistas Jean Léonce Doneux e Jean-Louis Rougé (texto mimeografado).

É a tradução portuguesa de "Le Créole de Bissau en vingt leçons", publicada em 1988 pela Editora "*Harmattan*", de Paris, com o título "*En apprenant le créole à Bissau e à Ziguinchor*".

Na Introdução, os autores afirmam:

*"cada lição compreende um ou vários pequenos textos servindo de introdução à apresentação de realidades gramaticais, de vocabulário temático, ou mesmo de traços culturais."* (1989: 1, tradução nossa)

Honório do Couto escreve:

*"é o primeiro curso de crioulo, propriamente dito, escrito em Francês... Ele contém tudo que um bom curso de qualquer língua para estrangeiros deve conter."* (1994: 41)

- 1989: "Tense, Aspect and Mood in Guinea-Casamance Portuguese Creole" de Stephen Madry Peck, Jr.

É uma dissertação de Doutoramento, a qual, como escreve Honório do Couto,

*"é o que há de mais actualizado sobre o assunto. " (1994: 42)*

- 1992: *Les Créoles de Guinée Portugaise: Genèse et Évolution (1992c)* e *Description des Éléments Constitutifs des Énoncés du Créole Casamançais: Fonctionnement modal-aspectuel-temporel (1992e)*, do linguista Emílio Giusti.

São dois dos seis volumes publicados pela "Université Lumière" de Lyon que abrangem a problemática dos Pidgins e Crioulos da Costa Atlântica. O autor, bom conhecedor do Crioulo de Ziguinchor, onde tem feito pesquisas antes do começo dos distúrbios independentistas, demonstra uma excelente competência da problemática dos Crioulos.

- 1994: *Kriyol Syntax. The Portuguese-based creole language of Guinea-Bissau*, do linguista Alain Khim.

É a publicação, em Inglês, da tese de Doutoramento "3<sup>me</sup> cycle", "Aspects d'une Syntaxe Historique: Étude sur le créole portugais de Guinée Bissau": a tese foi apresentada na "Université de Paris III, Sorbonne Nouvelle", no ano de 1980. É uma descrição científica e técnica sobre alguns aspectos da sintaxe do Crioulo Guineense. O estudo é útil para os linguistas especializados e apresenta boas análises.

- 1994: "Pequeno Curso de Crioulo" e "Esboço de Gramática de Apoio ao Curso de Creolo" do Padre Jorge Soares.

São dois textos mimeografados, com um total de 80 páginas, utilizados nos Cursos de Crioulo Guineense para estrangeiros. As frases e os textos das 22 lições são muito pertinentes e de um excelente nível literário: o facto de o autor ser um falante do Crioulo Guineense, professor experimentado em várias escolas secundárias do país, demonstra quanto é importante para o desenvolvimento desta língua encontrar também estudiosos cuja língua materna ou quase-materna seja o Guineense.



- 1994: *O Crioulo Português da Guiné-Bissau*, de Hildo Honório do Couto.

É um bom trabalho que não quis, como afirma o autor, professor de Linguística na Universidade de Brasília e editor de *Papia - Revista de Crioulos de Base Ibérica*,

*"testar teorias. Pelo contrário, meu objectivo foi resenhar as principais questões da estrutura do Crioulo a fim de trazer alguma achega no sentido de codificar a língua." (1994: 9).*

- 1995: *Krioulu No Bai! Trainee's Manual Peace Corps/Guinea-Bissau*, de Sandra Clark e de Sabou de Almeida.

É a segunda edição do “Crioulo Grammar Made Simple”, escrita e distribuída mimeografada por Sabou Espirito Santo Vaz de Almeida no ano de 1991. A nova edição, ampliada e com muitos desenhos respeitantes à vida do dia-a-dia do povo da Guiné-Bissau, tem os mesmos objectivos da primeira edição: como anuncia o título, é um manual de ensino-apredizagem do Crioulo Guineense, concebido para os voluntários do “*Peace Corps*”, a fim de ajudá-los a comunicar com os parceiros guineenses.

O livro contém 14 lições que tratam vários argumentos respeitantes às actividades da vida quotidiana, entre os quais encontramos os temas seguintes: as saudações, a família, o corpo humano, a habitação, a comida e os restaurantes, os mercados, os alfaiates e os meios de transporte.

- 1999: *Dicionário do Guineense, 1º v.: Introdução e notas Gramaticais*, de Luigi Scantamburlo (vd. 6.4.).

- 2007: *Crioulo para estrangeiros*, de Daniela Gelso.

É o manual utilizado nos Cursos de Crioulo Guineense para o pessoal estrangeiro das Dioceses de Bafatá e de Bissau.

- 2007: “Estudo Comparativo da morfosintaxe do crioulo guineense, do balanta e do português”, de Intumbo Incanha.

É a sua dissertação de Mestrado apresentada na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, que foi publicada pela editora “Lincom Europa” com o título *Estudo comparativo da morfo-sintaxe do crioulo guineense, do balanta e do português* (Intumbo, I., 2008).

- 2008: *Gramática do Crioulo Guineense para os alunos de V-VI classe da escola bilingue Crioulo Guineense-Português*, de Luigi Scantamburlo (vd. 3.6.1.)

### 6.5.3. Metodologia utilizada

O Crioulo Guineense é considerado uma língua que apresenta uma “morfologia não muito rica”, como a língua inglesa, porque há palavras que pertencem a várias classes lexicais: por exemplo uma mesma palavra pode ter a função de verbo e a função de nome, e alguns adjectivos têm a função ad-nominal, isto é, atribuem qualidades ou propriedades ao nome, e também a função predicativa, agindo como um sintagma verbal (Scantamburlo, L., 1999: 168).

#### 6.5.3.1. Lexias independentes e lexias dependentes

Apesar da terminologia nem sempre aceite por todos os linguistas, no léxico distinguem-se os vocábulos “*plenos*”, com semas próprios, e os vocábulos “*vazios*”, cujos semas dependem da função sintáctica. Segundo Jean Dubois,

“*Chamam-se ‘formas plenas’, por oposição às ‘formas vazias’, aos morfemas lexicais opostos aos termos gramaticais.*” (1993: 469-470)

Bernard Pottier prefere distinguir entre “*lexias com morfema lexical*” e “*lexias gramaticais*”:

“*as que possuem um ou vários morfemas lexicais; acompanhados de morfemas gramaticais: (Lex. Gram.): ‘peles-vermelhas’; as que se compõem*

*apenas de morfemas gramaticais: (Gram.): ‘aqueles’, ‘agora’, ‘mas’.*”  
(1975:27, tradução nossa)

Seguindo a distinção proposta pelo linguista Gilbert Donald Schneider na sua obra *West African Pidgin English: A Descriptive Linguistic Analysis with Texts and Glossary from the Cameroon Area* (1966), no Dicionário Guineense-Português, as lexias são divididas em duas grandes categorias ao nível da análise gramatical: **independentes** (“*the contentives*” do Schneider e as “*lexias com morfema lexical*” de Pottier) e **dependentes** (“*the functors*” de G. Schneider e as “*lexias gramaticais*” de B. Pottier). No léxico das línguas Europeias a categoria dos “*lexemas independentes*” é considerada “aberta” (“*open class*”), porque com estruturas disponíveis a receber novas formas, enquanto a categoria dos “*lexemas dependentes*” é considerada “fechada” (“*closed class*”).

No Crioulo Guineense a distinção não é assim categórica: por exemplo há as classes dos “*adjuntos de intensidade*” que têm acrescentado sempre novas formas (Scantamburlo, L., 1999: 189-191). Também a distinção entre “*formas plenas*” e “*formas vazias*” é uma distinção útil, mas não completa, enquanto há palavras da “*subclasse das preposições*” (classe dos “*Conectores*”) pertencentes a várias classes: por exemplo a palavra “*kontra*” pertence às seguintes classes:

- “*classe dos verbos*” (equivalente do Português “encontrar”), com o significado de “deparar, descobrir, encontrar-se”;
- “*classe dos Advérbios*” (equivalente do Português “contra”), com o significado de “de facto”;
- “*subclasse das preposições*” (equivalente do Português “contra”), com o significado de “em oposição a, de frente a”;
- “*subclasse das conjunções subordinativas*” (equivalente do Português “contra”), com o significado de “quando” (Scantamburlo, L., 2002: 327).

Tendo o Dicionário Guineense-Português também o objectivo didáctico de ajudar os alunos das escolas, os artigos dos vocábulos dependentes serão tratados de maneira adequada no que diz respeito à função gramatical.

### 6.5.3.1.1. Tabela das classes gramaticais do Crioulo Guineense

A categoria dos “vocábulos independentes” (*voc. ind.*) tem quatro classes gramaticais, as ‘*Classes dos nomes, dos verbos, dos adjectivos e dos advérbios*’ e a categoria dos “vocábulos dependentes” (*voc. dep.*) tem seis classes gramaticais, as ‘*Classes dos determinantes, dos quantificadores, dos pronomes pessoais, dos conectores, das interjeições e dos adjuntos de intensidade*’ (Scantamburlo, L., 1999: 134-135; vd. “Anexos no CD: D.1fa”):

#### SINOPSE DAS CLASSES GRAMATICAS E SUAS ABREVIÇÕES

<b>A) VOCÁBULOS INDEPENDENTES (<i>voc. ind.</i>):</b> esta categoria compreende as classes de vocábulos "plenos", com significação própria.	
<b>Substantivos ou nomes (<i>n.</i>)</b>	
<b>Verbos (<i>v.</i>)</b>	v. transitivo ( <i>v. tr.</i> ) v. intransitivo ( <i>v. intr.</i> ) v. causativo ( <i>v. caus.</i> ) - v. causativo directo ( <i>v. caus. d.</i> ) - v. causativo indirecto ( <i>v. caus. ind.</i> ) v. incoativo ( <i>v. inco.</i> ) v. reflexo ou pronominal ( <i>v. pron.</i> ) v. semiauxiliar ( <i>v. s. aux.</i> ) v. passivo ( <i>v. pass.</i> ) cópula 'i' ( <i>cop.</i> ) negação 'ka' ( <i>neg.</i> )
<b>Morfemas auxiliares dos verbos (<i>aux. v.</i>):</b> <b>na, ta, ba</b> são as marcas dos verbos e de alguns adjectivos e advérbios para indicar o tempo, o modo, e os aspectos habitual e progressivo duma acção ou dum estado e eles não têm semas lexicais próprios.	v. auxiliar de tempo ( <i>v. aux. t.</i> ) v. auxiliar de aspecto ( <i>v. aux. a.</i> ) v. auxiliar de modo ( <i>v. aux. m.</i> )
<b>Adjectivos (<i>adj.</i>)</b>	adj. indefinidos ( <i>adj. indef.</i> )
<b>Advérbios (<i>adv.</i>)</b>	locuções adv. ( <i>loc. adv.</i> )
<b>B) VOCÁBULOS DEPENDENTES (<i>voc. dep.</i>):</b> esta categoria compreende as classes de vocábulos que na estrutura da frase servem de suporte aos outros vocábulos independentes.	
<b>Determinantes (<i>det.</i>)</b>	det. artigo ( <i>det. art.</i> ) det. demonstrativo ( <i>det. dem.</i> ) det. possessivo ( <i>det. poss.</i> )
<b>Quantificadores (<i>quant.</i>)</b>	det. numeral ( <i>det. num.</i> ) det. num. cardinal ( <i>det. num. card.</i> ) det. num. ordinal ( <i>det. num. ord.</i> ) det. num. multiplicativo ( <i>det. num. mult.</i> ) det. num. fraccionário ( <i>det. num. frac.</i> ) det. num. colectivo ( <i>det. num. col.</i> )
<b>Pronomes pessoais (<i>pron. pess.</i>)</b>	pron. pess. sujeito ( <i>pron. pess. suj.</i> ) pron. pess. complemento ( <i>pron. pess. compl.</i> ) - pron. pess. compl. sem preposição ( <i>pron. pess. compl. s. prep.</i> ) - pron. pess. compl. com preposição ( <i>pron. pess. compl. prep.</i> )
<b>Relatores ou Conectores (<i>con.</i>),</b> com a função de ligar grupos de palavras e de frases.	conjunções coordenativas ( <i>conj. coord.</i> ) subordinativas: - preposições ( <i>prep.</i> ) - locuções prepositiva ( <i>loc. prep.</i> ) - conjunções subordinativas ( <i>conj. sub.</i> ) - locuções conj. sub. ( <i>loc. conj. sub.</i> ) - conectores relativos ( <i>pron. rel.</i> ) - conectores interrogativos ( <i>pron. inter.</i> ) - locuções interrogativas ( <i>loc. inter.</i> )
<b>Interjeições</b>	interjeições ( <i>intetj.</i> )
<b>Adjuntos de intensidade</b>	adjuntos de intensidade ( <i>intens.</i> )

### 6.5.3.2. A “*Função Concordância*” como ferramenta para a escrita da Gramática do Crioulo Guineense

Por meio da Função “*Dico*”, que apresenta a lista por ordem alfabética das “*Formas*” com as respectivas frequências”, e, em seguida, por meio da Função “*Concordância*”, que permite a análise não somente sobre uma *forma* (para confrontar palavras com os seus significados), mas também sobre a parte inicial ou final duma palavra, foram inventariados *prefixos* e *suffixos*, muito importantes na descoberta das leis da formação de palavras por *derivação* (vd. 2.3.2.1.).

Apresento aqui dois exemplos da Função “*Concordância*”, definida como

*“um pequeno contexto, formado por uma linha, que mostra a forma (ou a frase) investigada na posição central com uma dezena de palavras à esquerda e à direita.” (Brunet, E., 2002: 35, tradução nossa)*

- Forma investigada: “*bida*”, que significa [*transformar –se*]

n7 599jl ta bindidu na fera, nton i ta djintis	<i>bida</i> puntu di konsentrason di
n7 599ml i kustuma ta fala um ladinha ku idadi	<i>bida</i> dja mintida. ¶Omi di meia-
n7 604bl inofensivu, karnaval di Bissau	<i>bida</i> violensia, nde qui odjadu dja
n8 647e ki dibi di sedu, quil bairus	<i>bida</i> un fonti di doensa.

- Forma investigada: “*bida*”, que significa [*vida*]

n7 614bl di mininus ku menus di un anu di nasimentus	<i>bida</i> i di 140 na kada mil
n8 629c1 manga di no ermons ku pirdi se	<i>bida</i> pabia di um duensa ke ka sibi
n8 631c1 kadakin ku pensa kontinua nes e ba	<i>bida</i> kumpu un mesa di kaichote pa

Os dois exemplos foram utilizados para definir dois dos significados da palavra homónima do Crioulo Guineense “*bida*” (vd. 2.3.4.2.1.), que em Português tem respectivamente os equivalentes “transformar-se” (verbo reflexivo) e “vida” (nome):

- *kil bairu **bida** un fonti di duensa* (“aquele bairro **tornou-se** uma fonte de doenças”)

- *manga di no ermons ku pirdi se **bida** pabia di un duensa ke ka sibi* (“muitos dos nossos irmãos perderam **a vida** por causa de uma doença que não conhecem”)

O “*Corpus*” KAB1 foi útil para editar uma segunda edição, ampliada e documentada com exemplos, da *Gramática e Dicionário da Língua Criol da Guiné-Bissau (GCr)* publicada duas décadas atrás (Scantamburlo, L., 1981). O trabalho era exigido com urgência pelos professores do Projecto de Apoio ao Ensino bilingue (PAEBB), a fim de terem nas mãos o manual de orientação na difícil tarefa do ensino-aprendizagem do Crioulo Guineense. O “*Corpus do Crioulo Guineense*” tem ajudado na compilação das várias regras gramaticais acompanhadas com exemplos de frases autênticas tiradas dos textos, que o Computador disponibilizava com uma rapidez e sobretudo em quantidade maior do que durante a escrita da primeira Gramática da língua guineense.

### 6.5.3.3. Evolução do Sistema Fonológico do Crioulo Guineense

Por meio do “*Corpus*” foi relativamente fácil detectar e documentar a evolução do sistema fonológico do Crioulo Guineense, acrescentado com novos fonemas pela necessidade de desambiguar algumas palavras, como no caso da palavra “*beju*” (em Português “beijo”) e da palavra “*bedju*” (em Português “velho”). (Scantamburlo, L., 1999: 129). O “*Corpus*” disponibilizou também frases com as palavras “*kanja*” (em Português “canja”) e “*kandja*” (equivalente do Português “fruto do quiabeiro”).

É de salientar que em Julho de 1975, durante a minha aprendizagem da língua Crioula em Bafatá, a segunda cidade da Guiné-Bissau com cerca de 20.000 habitantes, a maioria do quais falava a língua crioula como língua materna, tinha encontrado uma só palavra que comprovava a presença do fonema /ʒ/, fricativa pré-palatal sonora.

Acho que, talvez, foi por isso que os outros estudiosos do Crioulo Guineense, como Pinto Bull (1975; 1989), Cherif Mbodj (1979), Arturo Biasutti (1982: XVI; 1987: XVIII), Jean-Louis Rougé (1988: 155), etc., não julgaram pertinente esse único exemplo do fonema /ʒ/, para ser aceite como parte do sistema fonológico do Crioulo Guineense.

Porém, no “*Corpus*”, encontrei outras palavras que tinham mantido a mesma realização fonética do Português, o que confirmava a evolução do sistema fonológico do Crioulo Guineense. Entre as numerosas formas encontradas para analisar o sistema fonológico do Crioulo Guineense eis a listagem das vinte palavras, cujas *formas* têm a maior frequência no “*Corpus*”:

- “*ajenda*” (em Português “agenda”)
- “*ajuleju*” (em Português “azulejo”)
- “*galoja*” (em Português “galocha”)
- “*igreja*” (em Português “Igreja”)
- “*intelijensia*” (em Português “inteligência”)
- “*Janeru*” (em Português “Janeiro”)
- “*jatu*” (em Português “jacto”)
- “*jeston*” (em Português “gestão”)
- “*joia*” (em Português “jóia”)
- “*joven*” (em Português “jovem”)
- “*keju*” (em Português “queijo”)
- “*korajen*” (em Português “coragem”)
- “*loja*” (em Português “loja”)
- “*mensajen*” (em Português “mensagem”)
- “*nveja*” (em Português “inveja”)
- “*orijen*” (em Português “origem”)
- “*pajina*” (em Português “página”)
- “*rijon*” (em Português “região”)

“*Vanjeliu*” (em Português “Evangelho”)

“*virjen*” (em Português “virgem”)

Com o auxílio do “*Corpus*” foi também possível confirmar a presença dos outros três fonemas que o Crioulo Guineense tinha acrescentado ao seu sistema fonológico como consequência de novos empréstimos de palavras da língua portuguesa: a fricativa alveolar sonora /z/, presente na palavra “*zinca*” (em Português “zincar”), a fricativa pré-palatal surda /ʃ/, presente na palavra “*cha*” (em Português “chá”) e o duplo fonema oclusiva velar surda + fricativa velar surda /ks/, presente na palavra “*fixa*”, que em Português traduz “fixar” (Scantamburlo, L., 1999: 129).

#### 6.5.3.4. Forma verbal do Causativo

No que diz respeito aos aspectos gramaticais específicos do Crioulo Guineense, apresento aqui dois exemplos em que o uso do “*Corpus*” foi determinante para detectar algumas particularidades. Anteriormente (vd. 2.2.2.) foram apresentados numerosos exemplos de originalidade do Crioulo Guineense ao nível fonológico, morfossintactico e lexical. Aqui quero lembrar outra vez, mas com mais pormenores a “*forma verbal do causativo*” (vd. 2.2.2.1.) e a “*classe gramatical dos adjuntos de intensidade*” (vd. 2.3.1.2.).

A forma do “*causativo indirecto*” é particularmente produtiva e, em muitos casos, permite ao verbo intransitivo a transformação em verbo transitivo, mediante a sufixação do formante “-nt-”, como por exemplo “*firbi~firbinti*” (equivalente do Português “ferver~pôr a ferver”). Analisando os numerosos formantes do causativo presentes no “*Corpus*”, foi possível prescrever a seguinte regra:

“*Na formação destes verbos há duas regras fonológicas: a harmonia vocálica entre a vogal final do verbo e o formante (-a~-a; -i/-i; -u/-u) e a dissimilação ou alternância consonântica (-t-~-d-) nos casos em que a consoante da sílaba final é /t/:*

**-nta:** *tciga~tciganta* (em Português “APROXIMAR-SE~APROXIMAR”);

**-nti:** *intci~intcinti* (em Português “TORNAR-SE CHEIO~TORNAR CHEIO”);



**-ntu:** *djungu~djunguntu* (em Português “DORMITAR~FAZER DORMITAR”);

**-t-~-d-:** *sinta~sintanda* (em Português “SENTAR-SE~SENTAR”).”

(Scantamburlo, L., 1999: 165)

#### 6.5.3.5. “Adjuntos de Intensidade”

No que diz respeito aos “*adjuntos de intensidade*”, o “*Corpus*” tem ajudado a determinar a distinção entre os “*adjuntos de intensidade*” que especificam o sentido do coocorrentes, substantivo ou adjetivo ou verbo (vd. 2.3.1.2.1.), como na frase “*ianda kinkirin*” (equivalente do Português “andar como um bêbedo”) e aqueles que têm a função de marcar o grau superlativo ou a intensidade máxima do processo (vd. 2.3.1.2.2.), como no exemplo “*limpu pus*” (equivalente do Português “limpíssimo”).

Os exemplos encontrados no “*Corpus*” demonstraram que estas palavras devem ser consideradas uma classe gramatical específica, pelo facto que,

*“Diferentemente dos advérbios, eles não têm mobilidade e seguem o substantivo, o adjetivo ou o verbo... Normalmente, referem-se ao sentido da palavra coocorrente, mas alguns, como “de, nan, men”, podem especificar o sentido duma frase inteira.”* (Scantamburlo, L., 1999: 189)

Eis os exemplos respectivos destes três *adjuntos de intensidade* que especificam o sentido da frase:

“*de*”: “*ka Tuga ki e bai na rakadason de, pretu ki e lebal la*” (não foram os Portugueses que encontraram a arrecadação (de balas), um preto os levou lá);

“*men*”: “*i abo men ki tisi es galinha?*” (porventura, foste tu quem trouxe esta galinha?);

“*nan*”: “*kusa ten nan na rialidade*” (é verdade, realmente há mercadorias).

## CONCLUSÃO

A formação do “*Corpus KAB2*”, dividido em “18 sub-*Corpora*” e com o tamanho de 754.551 *ocorrências* (vd. 4.3.3.3.) permitiu avançar na elaboração do Dicionário bilingue Crioulo Guineense-Português. Utilizando a função “*Dico*” do Programa Hyperbase foram listadas 21.073 “*formas*”, das quais, por meio da “*lematização*” foram escolhidas as “vedetas”, isto é, os “vocábulo” do Dicionário.

Antes da concepção do *Corpus*, fui investigar outros exemplos de *Corpora* linguísticos das línguas inglesa, francesa, portuguesa e galega. Eram *Corpora* de tamanho muito grande, mas a maior parte deles apresentavam uma característica que achei muito útil para a formação do *Corpus* do Crioulo Guineense, que devia ser um “*Corpus* aberto” e também um “*Corpus* monitor”, para poder cumprir alguns objectivos, entre os quais, permitir acrescentar sempre novos textos. Seriam textos disponíveis para diferentes análises de carácter gramatical ou estilístico, mas sobretudo constituiriam o material de base para a redacção dos “Artigos” do Dicionário com os seus numerosos exemplos e para a formulação de “regras” gramaticais, condição indispensável para iniciar o ensino bilingue e ajudar a normalização do Crioulo Guineense.

Na Tese de Mestrado de 1997 tinha apresentado um modelo de estrutura do “Artigo lexicográfico”, composto por duas partes: a parte que explica o uso no discurso da “vedeta”, unidade de significação lexicográfica, e a parte “Notas” que apresenta informações relativas aos níveis fonológico, morfo-sintáctico e semântico-cultural ou enciclopédico. Utilizando o Programa “File-Maker”, um programa de base de Dados, o “Artigo” foi dividido em oito “Campos”: Descrição gráfica do vocábulo, Classe gramatical, Definição em língua portuguesa, Exemplo tirado do *Corpus* do Crioulo Guineense, “Equivalente” da língua portuguesa com a abreviação “deriv.” (derivado), quando a equivalência fosse “incompleta” (vd. 6.3.1.1.) e três “Notas”:

- Nota fonológica: apresenta as variações fonéticas, o acento das palavras “não paroxítonas” e o étimo das outras línguas africanas, europeias, etc.;

- Nota morfo-sintáctica : apresenta as diferenças com a língua portuguesa ao nível da morfologia e da sintaxe;

- Nota semântica: apresenta as variações de carácter semântico respeitante ao “equivalente” da língua portuguesa e explica se o vocábulo é hiperónimo, hipónimo, resultado de decalque; sendo por vezes, são acrescentadas algumas informações de ordem cultural e enciclopédica, a fim de ajudar a descodificação da vedeta.

A compilação dos “Artigos”, especialmente os referentes aos vocábulos polissémicos ou homónimos, foi facilitada pela disponibilidade do Programa *Hyperbase* com as duas funções “Concordância” e “Contexto”: estas duas funções permitem encontrar os vários significados de um vocábulo no discurso, pedir listas de sufixos, de prefixos, de morfemas, etc., que ajudam a formular regras gramaticais, como por exemplo, entre outras, a regra da formação de palavras e a regra da formação dos verbos “causativos”.

O objectivo didáctico do Dicionário bilingue, que é ajudar os alunos do ensino bilingue a perceber as semelhanças e as diferenças entre o Crioulo Guineense e o Português, exigiu uma particular atenção para a escolha dos “exemplos”. De facto os “exemplos” tornam mais específicos os significados dos signos linguísticos: estes, apesar dos conteúdos estáveis atestados pelas vedetas, são portadores também de outros conteúdos virtuais a serem concretizados nos discursos dos locutores. Quando necessário, foram apresentados vários exemplos, porque o exemplo é um fragmento de um enunciado e tem a função de mostrar o uso concreto da palavra a nível do discurso.

No Dicionário bilingue os exemplos não foram traduzidos, porquanto os destinatários são falantes do Crioulo Guineense. Porém, nos exemplos apresentados na Gramática, foi necessário apresentar a tradução porque na metalinguagem foi escolhida a língua portuguesa: isso ajuda os alunos a perceber a originalidade de algumas regras gramaticais do Crioulo Guineense, como, entre outras, a presença dos “redobros”; da “parataxe”; das formas dos “verbos causativos”; e a ausência da “nasalidade das vogais”, característica do sistema fonológico da língua portuguesa; do uso da “forma do passivo” e do “comparativo de inferioridade.

Aos professores do PAEBB é exigido apresentar mensalmente os cadernos com textos escritos em Português e em Crioulo Guineense: foi-lhes explicado que um bom professor, tal como os atletas, deve fazer exercícios contínuos pondo por escrito as próprias reflexões, os contos orais, as crónicas de acontecimentos interessantes, a história da aldeia, etc.: de forma a melhorar o próprio estilo e encontrar a maneira mais adequada de dar aulas.

O “*Corpus*” do Crioulo Guineense revelou-se também uma ferramenta para compor os Manuais de leitura, enquanto contém gravada a maioria dos textos escritos em Crioulo Guineense, muitos textos orais ou escritos-traduzidos, publicados pelas Igrejas Evangélicas e Católicas e por outras Organizações não Governamentais que actuam na área do desenvolvimento, e que estão conscientes daquilo que foi escrito por Ian M. Wallace, coordenador dos Projectos da Igreja Evangélica:

*“Se quiseses incluir as pessoas do meio rural no processo de desenvolvimento tens de arranjar um método para comunicar com elas... acho que o crioulo é uma parte essencial para o desenvolvimento da Guiné-Bissau. A Guiné tem a grande vantagem de ter uma língua (o crioulo) a qual a maioria pode entender, que liga todo o povo em todo o país e que se identifica com a própria cultura e a história da nação. “1990: 1)*

O mais interessante é que o mesmo Wallace apresentou o mesmo artigo escrito em Crioulo Guineense:

*“Si bu misti inklui jinti di kampu na prosesu di disinvovimentu, bu ten ku buska manera di kumunika ku elis... N oca kuma kiriol ten un parti isensial na disinvovimentu di Giné-Bisau. Giné ten sorti pabia i teni un lingu suma kiriol ku ta liga jinti na tudu país, ku maioria pudi ntindi, ku sedu tambi muitu idetifikadu ku kultura ku storia di nason.” (1990b: 1)*

O *Corpus*, sendo um “*Corpus* aberto” está a ser acrescentado com novos textos: até agora foram escolhidos 27 textos com um total de 380.636 “*ocorrências*” (vd. 4.3.5.): estes textos são necessários para detectar os novos vocábulos, as mudanças de carácter fonético e fonológico e os numerosos empréstimos da língua portuguesa e doutras línguas. A partir dos primeiros textos em Crioulo Guineense publicados pela *Revista Lusitana* (1897-2007), os novos textos são uma mais-valia para fazer análises diacrónicas da evolução do Crioulo Guineense.

Entre os professores do PAEBB foram escolhidos alguns, cuja língua materna é o Crioulo Guineense, com a tarefa específica de preparar listas de termos e de outros vocábulos utilizados nas diferentes Disciplinas do ensino bilingue (vd. 6.2.).

Com a ajuda desta equipa de professores foi preparada a *Gramática do Crioulo Guineense para os alunos de V-VI classe da escola bilingue Crioulo Guineense-Português*” (vd. 3.6.1.), com 38 notas gramaticais acompanhadas de frases exemplos, tiradas de um *sub-Corpus* de 1.000 *ocorrências*, com o objectivo de ajudar alunos e professores a

*“reflectir sobre o Crioulo Guineense e a perceber melhor a sua estrutura gramatical, que muitas vezes é um ‘calco’ ou ‘empréstimo’ de aspectos gramaticais das línguas africanas presentes no Meio-Ambiente do Crioulo Guineense.” (Scantamburlo, I., 2008: 1)*

O Crioulo Guineense é, hoje, uma *“língua autónoma”*. A sua riqueza lexical tem sido dinamizada através do processo de relexificação da língua de base (o Português), das línguas de substrato e também pelos diferentes processos de neologia: de forma, sintagmática, semântica e por meio do empréstimo.

*Ao Crioulo Guineense compete, agora, provar, através da sua plena autonomia como língua, que é possível a convivência e a complementaridade quer com o Português quer com as línguas africanas da zona.*

- O Português ofereceu a maior parte do léxico, derivado do seu meio cultural de referência e do conhecimento do mundo e é por isso que para um locutor do Crioulo Guineense a aprendizagem do Português é imperativa. Parafraseando o pensamento de Amílcar Cabral sobre o assunto das relações culturais entre Portugal e a Guiné, podemos afirmar que os habitantes da Guiné-Bissau não falam Português mas pensam em Português. Se a Guiné-Bissau existe como Estado, é porque houve a presença portuguesa naquele território tão pequeno onde as autoridades coloniais tinham como objectivo europeizar os habitantes da região e ensinar-lhes a falar Português.

- As línguas africanas (mais de trinta num espaço tão pequeno como a Guiné-Bissau!), todas mais ou menos participaram neste entrelaçamento de povos e de culturas que deu origem à formação do Crioulo Guineense e agora alimenta o enriquecimento do léxico desta língua.

Um dos objectivos da minha *“Investigação”* foi ajudar os alunos das escolas básicas e secundárias, a perceber as semelhanças e as diferenças entre os dois *“códigos linguísticos”*: o paradoxo do ensino da Guiné-Bissau, que obriga os alunos a escrever

em Português e a falar em Crioulo Guineense é muito perigoso, como afirmou o poliglota Claude Hagège na sua obra *A Crianças de Duas Línguas*. O perigo está no desenvolvimento de um “*semilinguismo*”, isto é:

*“o indivíduo não conhece, de cada uma das duas línguas em causa, senão os aspectos que correspondem às suas necessidades, consoante as circunstâncias.” (1996: 239)*

Se os alunos que frequentam o Liceu não sabem escrever uma carta nem em língua portuguesa nem em língua guineense e, muitas das vezes, confundem os códigos das duas línguas, é porque não tiveram a possibilidade de aprender as diferenças e as semelhanças entre os dois códigos linguísticos.

Sendo o Português também a língua de contacto com a comunidade internacional, cada estudante deverá adquirir a competência dessa língua.

Para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa como língua segunda, utilizamos os Módulos que a equipa do Instituto Camões de Bissau tem vindo a disponibilizar aos professores da Guiné-Bissau: são 10 Módulos por cada um dos três níveis de ensino-aprendizagem, com uma parte de carácter teórico e outras com exercícios e um teste a preencher, para avaliar o aproveitamento do participante (vd. “Anexos no CD: D.2.3.”).

Em Fevereiro de 2009 o Conselho pedagógico do PAEBB aplicou um “*Inquérito por questionário*” aos 50 professores do projecto para conhecer a sua avaliação sobre o Projecto e sobre o impacto do bilinguismo no ensino-aprendizagem dos seus alunos. Outro “*Inquérito por questionário*” tinha sido feito durante a primeira avaliação do INDE, em 2004 (vd. “Anexos no CD: F.1.1. e I.4a.-I.4b.”) e durante a segunda avaliação em 2007 (vd. “Anexos no CD: F.1.2. e I.4c.-I.4d.”). Este terceiro “*Inquérito*” ajudou a verificar o aumento do interesse e o parecer positivo dos professores relativamente ao método de ensino bilingue no EBU (vd. “Anexos no CD: I.2a.-I.2b.”).

Foi preparada também uma tabela com a “*comparação entre os três Inquéritos*” com as diferentes percentagens de respostas dadas às várias perguntas (vd. “Anexos no CD: I.1.”): os resultados, aqui apresentados, referem-se ao último inquérito

do ano de 2009, que geralmente tiveram uma percentagem de positividade mais alta (vd. “Anexos no CD: I.3.”):

- os professores afirmaram que o Crioulo Guineense “aproxima a criança ao seu meio” (96%), “facilita a compreensão das lições” (98%), “facilita a livre expressão da criança” (100%), “melhora os resultados dos alunos” (86%), “facilita a aprendizagem do cálculo” (80%) e “saber escrever em Crioulo facilita a escrita do Português” (76%);

- Outros tipos de perguntas, feita pela negativa, receberam as seguintes respostas dos professores: eles não estão de acordo que o ensino do Crioulo Guineense “vá contra o desenvolvimento do Português” (70%), que “é complicado para o professor” (72%), que “gera resultados piores que em turmas normais” (66%), que “complica a cooperação com Portugal” (78%), que “não vale a pena ensinar o Crioulo Guineense porque as crianças já sabem falá-lo” (84%) e que “começar em Crioulo Guineense é um atraso para as crianças” (78%).

A situação de diglossia do Guineense face ao Português era superada, pelo menos entre o grupo dos professores competentes no assunto.

As “*duas avaliações*”, feitas pelos técnicos do INDE deram parecer positivo sobre a escolha do Crioulo Guineense como língua de ensino, porque de facto os países africanos que seguiram as recomendações da UNESCO e adoptaram as línguas nacionais como línguas de ensino obtiveram bons resultados.

A primeira avaliação de 2004 no “Capítulo 8: Conclusões e recomendações” (vd. “Anexos no CD: F.1.1.”), reconheceu que o modelo curricular em experimentação, com a introdução do Crioulo Guineense no contexto de língua materna ou língua veicular, aproxima os alunos do seu meio cultural e vai ao encontro dos direitos consagrados na Carta “Declaração dos Direitos Universais das crianças” e preconizado no “Plano Nacional de Acção de Educação para Todos, até 2015”.

A segunda avaliação de 2007 no “Capítulo 10: Conclusões e recomendações” (vd. “Anexos no CD: F.1.2.”), reconheceu também que o modelo curricular experimentado vai ao encontro da realidade multicultural das crianças, onde a escola se encontra inserida, tendo em conta os diversos valores culturais e as experiências quotidianas das mesmas. É afirmado também que a criança deveria receber a educação nacional na sua língua materna e que esta tem sido uma preocupação da Guiné-Bissau

nos últimos anos, porque a pouca atenção dada às realidades etnolinguísticas pelos Estados africanos independentes prejudicou os sistemas de ensino.

Os autores da avaliação alertaram também para a prática pedagógica dos professores, considerada ainda insuficiente, especialmente nas questões de planificação e de interacção na sala de aula. Verificaram também que os professores tinham dificuldade na utilização da língua portuguesa e recomendaram continuar a implementar a formação de professores em exercício, num sistema de monitoria.

Por isso, em consequência destas recomendações, os responsáveis do PAEBB foram buscar novos professores em Bissau com Diploma de Magistério. Foram também aumentadas as “visitas às escolas” por meio de um grupo de Inspectores, aos quais foi entregue uma “Ficha de controlo” (vd. “Anexos no CD: D.3.4.). Foram também impostas como obrigatórias para os professores do PAEBB as “Comissões de Estudo” (COME), uma iniciativa proposta nos anos anteriores pelo Ministério da Educação, mas caída em desuso nos últimos tempos, por falta de ajuda financeira.

Ao longo de cada ano lectivo foram feitas também avaliações respeitantes ao aproveitamento dos alunos (vd. “Anexos no CD: I.6.), à percentagem de abandono dos alunos (vd. “Anexos no CD: I.7.) e à percentagem de Género (vd. “Anexos no CD: I.8a. e I.8b.). Difícil foi alcançar uma taxa de abandono inferior a 10%: há ainda algumas escolas nas Ilhas onde o objectivo não foi atingido devido ao facto de os pais utilizarem os filhos no período da recolha da castanha de acaju ou de serem obrigados de emigrar para uma outra ilha em busca de um terreno mais fértil para o cultivo do arroz. Os outros dois objectivos, o do aproveitamento dos alunos e o do género, foram atingidos sem qualquer dificuldade.

O PAEBB teve também a preocupação de seguir os seus alunos que continuaram os estudos depois da 6ª classe, para verificar sobretudo o grau de aproveitamento. Verificou-se que o aproveitamento é bom e a taxa de abandono inferior ao 10% (vd. “Anexos no CD: I.9a. e I.9b.”).

Com o objectivo de verificar a capacidade expressiva desses alunos são feitos concursos anuais onde é pedida a composição de um texto em Crioulo Guineense (sobre uma história, um tema de carácter pessoal e outros assuntos): os dez textos mais originais recebem um prémio pecuniário. No ano de 2011 foram publicados os primeiros nove textos no *Boletim Informativo Kasinki*, n. 9 (vd. “Anexos no CD:



E.6.9.”): alguns autores demonstraram um nível elevado de competência na escrita em Crioulo Guineense, que esperamos possa ser atingido também na escrita do Português, quando eles acabarem a 11ª classe do Liceu.

Depois da IIª avaliação do INDE, em 2007, os seis anos de experimentação do Projecto de ensino bilingue estavam completados. Em consequência dos bons resultados atingidos pelo PAEBB, o Ministério da Educação e Ensino Superior (MEES) assinou, no dia 25 de Junho de 2008, um “Protocolo de Acordo para o Apoio ao Projecto de Ensino Bilingue” com a FASPEBI, considerando-o

*“uma iniciativa corajosa e louvável e que necessita do apoio jurídico para a sua maior visibilidade para outras Escolas e Instituições educativas do território.” (vd. “Anexos no CD: H1.1a. e H.1.1b.”)*

Em 2010 a revista semanal *Jeune Afrique* publicou, no número 2660 da última semana do mês de Janeiro, uma relação da Conferência dos Ministros de Educação da África sobre o tema “Integração das Línguas e Culturas Africanas na Educação”, que teve lugar em Ouagadougou (20-22 de Janeiro de 2010). A Conferência foi organizada pela Associação para o Desenvolvimento da Educação em África (ADEA), uma Associação, com estatuto próprio desde o 2005 e que une Ministros da Educação, Organizações não Governamentais e outros intervenientes para coordenar e publicar iniciativas respeitantes à busca de uma melhor educação para a África (ADEA, 2013).

Foram convidados para a Conferência os seguintes 26 Países: Angola, Benim, Botsuana, Burkina Fasso, Camarões, República Centro Africana, Chade, República Democrática do Congo, Congo, Costa do Marfim, Etiópia, Gana, Líbia, Malawi, Mali, Madagáscar, Maurícias, Moçambique, Namíbia, Nigéria, Níger, Ruanda, Senegal, África do Sul, Uganda e Zâmbia. Os 26 Ministros, que participaram na Conferência de Ouagadougou lamentaram que a África seja o único Continente onde exista o maior número de crianças educadas em língua estrangeira: a não utilização das línguas maternas dos alunos pode pôr em risco o desenvolvimento do Continente e certamente está a ser um entrave ao ensino-aprendizagem (vd. “Anexos no CD: H.6.”).

Esse artigo da *Jeune Afrique*, com o título “*Langues Nationales. En V.O. c’est mieux*” (em Português “Línguas Nacionais. Em Versão Original é melhor”) relata

alguns resultados positivos obtidos pelas escolas do Burkina Fasso, que iniciaram a utilização das Línguas Nacionais no ensino desde 1998:

*“70%-90% dos alunos que iniciaram as suas aulas em língua mooré, diola ou fula (as principais línguas do País) conseguiram obter o certificado da escola primária, enquanto a mesma percentagem não supera o 60% nas escolas ‘clássicas’, as escolas onde o ensino é somente em língua francesa.*

*‘Constatou-se que os habitantes das aldeias, ou seja os camponeses que atingiram esse nível de escolaridade de ensino – aprendizagem em língua materna, conseguem ser mais produtivos, em geral, dos que aprenderam em língua estrangeira’, - afirmou Ahlin Byll Cataria, secretário executivo da Associação para o Desenvolvimento da Educação em África (ADEA) -” (Boisselet, Pierre, 2010, tradução nossa).*

A “*Accademia della Crusca*” da Itália, fez uma reunião na sua sede, na cidade de Florença, durante dois dias (18-19 de Abril de 2013) e enviou um Documento ao Presidente da República Italiana e a outros Ministros pedindo para implementar o uso de várias línguas nas escolas do País.

O título do Documento “*Conoscere e usare più lingue è fattore di ricchezza*” (em Português “O Conhecimento e o uso de várias línguas é factor de riqueza”) foi assinado pelo linguista Tullio De Mauro e por outros estudiosos pertencentes a várias Instituições de Linguística e de Educação. O Parágrafo 1 afirma:

*“O conhecimento e o uso de várias línguas é um factor de riqueza e de uma poderosa ajuda para o crescimento cognitivo, intelectual e social do indivíduo e de toda a comunidade. Os dados das ciências da linguagem há muito que concordam que o multilinguismo não é apenas um efeito fisiológico da espécie humana, mas é também um factor de desenvolvimento e de crescimento.” (Accademia della Crusca, 2013, tradução nossa)*

Espero que os bons resultados do PAEBB, as experiências similares que estão em actividade em numerosos países africanos, e as recomendações da UNESCO que desde 1951 reconheceu o papel importante das línguas maternas no processo de ensino-aprendizagem, e da ADEA, que continua a coordenar as várias iniciativas dos

Países africanos que utilizam as línguas nacionais como línguas de ensino, despertem nos locutores do Crioulo Guineense uma discussão aberta sobre a problemática das línguas nacionais face ao Português, porque é necessário reflectir, também na Guiné-Bissau, do terceiro milénio, sobre os dois temas seguintes:

- Quando o aluno é obrigado a aprender novos conhecimentos, utilizando como mecanismo de apropriação uma língua estrangeira que não conhece, encontra dificuldades e bloqueios na aprendizagem:

*“este factor adverso agudiza-se mais com o surgimento e manifestações de alguns fenómenos de carácter psicológico e sociopsicológicos desfavoráveis para a criança nesta etapa de escolarização, como sejam: o esforço despendido na aprendizagem, em que certos processos psíquicos como a percepção, o pensamento, a memória, etc., são sujeitos (por mais contraditório que tal possa parecer) a uma menor eficiência; as consequências do fenómeno das interferências; os sentimentos de insegurança ao expressar-se; a sensação de parecer ridículo perante os colegas quando se expressa de forma errónea, etc. Tudo isso conduz e origina a timidez, e contribui na eliminação de possíveis iniciativas espontâneas e de criatividade da própria criança.” (Mário Santos, 1987: 293)*

- A língua materna tem sido reabilitada e reconhecida como a passagem indispensável para aprender a língua estrangeira. Por isso, no caso específico da Guiné-Bissau, continuar a ensinar o Português ignorando as línguas faladas pelo aluno é uma acção contra o mesmo Português e contra a formação dos jovens:

*“de facto o melhor pedagogicamente para o aluno é desenvolver a primeira língua como fundação de um edifício forte de alfabetização e conhecimento bilingue. Isso vem acompanhado de outros benefícios tais como o melhoramento do conceito de si próprio e o aumento de auto-expressão.” (Carolyn Benson, 1993: 39)*

Também o linguista Manuel Veiga, no que diz respeito a situação de Cabo Verde, afirma:

*“Negar o Crioulo não só significa negar a nossa identidade como também dificultar a pedagogia do Português.” (1995: 32)*

Pierre Cellier, como resultado das suas pesquisas na Universidade Saint Denis (Ilha Reunião), escreve:

*"Não é o Crioulo que trava a aprendizagem do Francês, mas a mentalidade oficial e o antigo etnocentrismo que impede de aprender o Francês como língua segunda. " (1989: 85-86, tradução nossa)*

A história tem ensinado que as línguas, para se afirmarem, necessitam de várias condições, entre as quais e de grande importância, o apoio político das estruturas governamentais: em si, a capacidade intrínseca duma língua de ser código de comunicação não é suficiente. Mas para o Crioulo Guineense, hoje verdadeira língua interétnica e em situação de bilinguismo seja com o Português das cidades, seja com as línguas africanas das aldeias, há uma outra condição que é necessária para a sua estruturação e a sua autonomia, nos ambientes escolares e burocráticos: a escrita.

Por isso, como conclusão, faço um apelo às autoridades competentes da Guiné-Bissau que sigam o exemplo da República irmã de Cabo Verde, e que tomem uma decisão, o mais depressa possível, para garantir ao Crioulo Guineense uma grafia oficial.

É preciso também reconhecer ao Crioulo Guineense o seu lugar na construção da nacionalidade guineense, o seu estatuto de língua de comunicação e garantir recursos humanos e financeiros com o objectivo de aprofundar o estudo da sua gramática e do seu léxico e de editar obras em Crioulo Guineense, além das poesias, cantigas, provérbios e histórias.

Queria lembrar, aqui, a proposta de Maio de 1998 apresentada pelo Instituto Internacional de Língua Portuguesa (IILP) ao Secretário Executivo da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), que recomendava *“Promover a generalização de projectos de educação bilingue, em especial nos cinco países africanos: alfabetização na língua materna seguida da aprendizagem do Português”*.

As escolas bilingues do PAEBB são uma resposta concreta a essa proposta e a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (vd. “Anexos no CD: B.4.7.), que garante que

*“todas as pessoas têm o direito de receber o ensino na língua própria do território onde residem.” (Artigo 29, Parágrafo 1)*

Lembro também o que escreveu Telchid, Sylviane, professora de Francês e de Crioulo na Ilha de Guadalupe:

*“Outros alunos, outros professores têm compreendido quanto é importante para o aluno conhecer a própria cultura para abrir-se às outras culturas.” (1994: 34, tradução nossa)*

O exemplo de Timor-Leste, um país do Continente asiático, onde existem países portadores de culturas escritas milenárias, e o último país a entrar na Comunidade de Países de Língua Portuguesa, o qual aceitou o Português como língua de ensino a par do Tétum, a língua veicular, deveria estimular os outros países de língua portuguesa a adoptar, aqui em África, o ensino bilingue já praticado em vários países do Continente africano.

## BIBLIOGRAFIA

### A. Linguística

ACCADEMIA DELLA CRUSCA (2013 – “Un appello a favore del Plurilinguismo”). Disponível no sítio:

[http://www.societadilinguisticaitaliana.net/attachements/article/369/Documento%20SLIU\\_tutela%20plurilinguismo.pdf](http://www.societadilinguisticaitaliana.net/attachements/article/369/Documento%20SLIU_tutela%20plurilinguismo.pdf).

ADDAD, Adnan (2002) - *Francophonie, Bilinguisme et Culture*. Beyrouth- Liban, Al-Biruni Éditions.

ALKMIN, Tânia maria (1983) – “Le ‘Portugais’ de Ziguinchor (Sénégal). Approche sociolinguistique d’une communauté créolophone”. Tese de Doutoramento “*3me cycle*”.

ALLEN, J. P. B.; CORDER, S. PIT (1975) – *Papers in Applied Linguistics*. Oxford, University Press.

ALLEYNE, M. (1980) - *Comparative Afro-American*. Ann Arbor, Karoma.

ALTIERI BIAGI, Maria L. (1985) - *Linguistica Essenziale*. Milano, Garzanti Editore.

ANDRADE, E. D.; KHIM.A. (1992) - *Actas do Colóquio sobre “Crioulos de Base Lexical Portuguesa”*. Lisboa, Colibri.

ARNAUD, A.; BAGGIONI, D.; VIRAHSAWAMY, L. (1985) - “Problématiques différenciées pour l’élaboration parallèle d’un dictionnaire créole/français à La Réunion et à Maurice.” *Lexique 3*. Presses Universitaires de Lille: 147-157.

ARRUDA, Francisco Edmar Cialdine (2012) – “A história da evolução do alfabeto”, *Reportagens de A a Z*, Edição 46: 1-4. Disponível no sítio: <http://línguaportuguesa.uol.com.br/línguaportuguesa/gramática-ortografia/26/artigo190215>

ATILF (2010-) – *Frantext: Trésor de la Langue Française informatisé (TLFi)*. Disponível no sítio <http://www.atilf.fr/frantext>.

- AUFRÈRE, Sydney (2002) – “Égypte. Une langue et une écriture aux mille visages”. *Science & Vie, hors série*. Paris, 219: 40-53.
- AZINHEIRA, M. Eduarda (1993) - *Da Lexicografia Bilingue à Dicionarística. Um novo modelo de dicionário bilingue*. Lisboa, Universidade Nova (Dissertação de Mestrado).
- BAL, Willy (1979) - *Afro-Romanica Studia*. Albufeira, Edições Poseidon.
- BARBOSA, Maria Aparecida (1984) - “Da Constituição e Transmissão do Saber Lexical: um Modelo Linguístico-Pedagógico”. *Revista Brasileira de Linguística*, São Paulo, 7(1): 83-105.
- BARDIN, Laurence (1980) – *L’Analyse de contenu*. Paris, P.U.F.
- BARON, Dominique (1993) - “Les effets pervers du partage des langues”. *Diagonales*. Paris, Edicef, 28: 42-44.
- BASÍLIO, Margarida, (1980) - *Estruturas Lexicais do Português*, Petrópolis, Editora Vozes.
- BATTESTINI, Simon (1988) – “ÉCRITURE AFRICAINES” (Inventaire et problématique)”, in Catach, Nina, *Pour une théorie de la langue Écrite*. Paris. CNRS éditions: 149-155.
- BAYLON, C., MIGNON, X., (1995) - *Semantique du Langage. Initiation*. Paris, Nathan.
- BEARDSMORE, Hugo Baetens (1986) - *Bilingualism: Basic Principles*. Avon – Clevedon, Multilingual Matters.
- BÉJOINT, Henri (1994) – *Tradition and innovation in Modern English Dictionaries*. Oxford, Clarendon Press.
- BENDOR-SAMUEL, John T.; HARTELL, Rhonda, L. (eds.) (1989) – *The Niger-Congo Languages: a classification and description of Africa’s largest language Family*. Lanham, MD, University Press of America.
- BENNET, Gena R. (2010) – *Using Corpora in the Language Learning Classroom: Corpus Linguistics for Teachers*. Ann Arbor, University of Michigan Press. Disponível no sítio <http://www.press.umich.edu/titleDetailDesc.do?id=371534>

BENSON, Carolyn Joy (1993) - "As línguas no Ensino Primário na Guiné-Bissau". *BISE*, Bissau, INEP, 4: 35-43.

BENSON, Carolyn Joy (1994) - *Teaching Beginning Literacy in The "Mother Tongue": A Study Of The Experimental Crioulo/Portuguese Primary Project In Guinea-Bissau*. Los Angeles, University of California (Ph.D. Thesis).

BENTOLILLA, A.; GANI, L. (1981) - "Langues et Problèmes d'Éducation en Haiti". *Langages*, Paris, Larousse, 61: 117-127.

BENVENISTE, Émile (1966) - *Problème de Linguistique Générale*. Paris, Gallimard.

BERGSTRÖM, Magnus; REIS, Neves (2000) - *Prontuário Ortográfico e Guia da Língua Portuguesa, 39ª edição*. Lisboa, Editorial Notícias.

BERNARDELLI, A.; PELLEREY, R. (2002) - *Il Parlato e lo Scritto*. Milano. Bompiani.

BERTRAND, Denis (1995) - "Sens, sensibilité et communication". *Le Français dans le Monde*. Paris, Edicef, Numero Special: 130-135.

BERRUTO, Gaetano (1974) – *Nozioni di linguistica generale*. Napoli, Liguori Editore.

BIBER, D.; CONRAD, S.; REPPEN, R. (1998) – *Corpus Linguistics: Investigating Language Structure and Use*. Cambridge, U. K., Cambridge University Press.

BICKERTON, Derek (1975) - *Dynamics of a Creole System*. Cambridge, University Press.

BLOOMFIELD, Leonard (1933) – *Language*. New York, Holt, Rinehart and Winston.

BOAS, Franz (1911) – *Introduction. Handbook of American Indian Languages, Vol 1, p. 1-83*. Bureau of American Ethnology, *Bulletin 40*. Washington, Government Print Office. Disponível no sítio: <http://biblio.etnolinguistica.org/boas-1911-Introduction>.

BOAS, Franz (1974) – "Introduction to the Handbook of Americans Indian Languages", in *Language, Culture and Society, a book of readings*, by Blount, Ben G., Cambridge, Massachusetts, Winthrop Publisher: 12-31.

BOCANDÉ, Bertrand de (1849) - "De la langue créole de la Guinée Portugaise". *Bulletin de la Société de Géographie de Paris*, Mai et Juin: 73-77.

BOLLÉE, Annegret (1993) - "Problèmes de description lexicographique des langues pidgins and créoles", in *DICTIONARIES. An International Encyclopedia of*



*Lexicography*, vol.III, by Hausmann, Franz et alii, Berlin, Walter de Gruyter: 2870-2876.

BRUNET, Étienne (1996) - *HYPERBASE. Logiciel hypertexte pour le traitement documentaire et statistique des corpus textuels, version 2.6*. Nice, UFR Lettres.

BRUNET, Étienne (2002) - *HYPERBASE. Logiciel documentaire et statistique pour la création et l'exploitation des bases hypertextuelles, version 5.0*. Nice, Institut de Linguistique Française.

BUSA, Roberto (1974-1980) – *Index Thomisticus Sancti Thomae Aquinatis Operum Omnium Indices et Concordantiae*. 56 vols. Stoccarda, Frommann Holzboog.

BUSA, Roberto (1980) – “The Annals of Humanities Computing: The Index Thomisticus”. *Computers and the Humanities*. North-Holland Publishing Company, vol. 14, n. 2: 83-90.

CABRAL, Amílcar (1990) - “A Questão da Língua”. *Papia*, Brasília, Thesaurus Editora, Vol I, 1: 59-61.

CABRÉ, M. Teresa (1993) - *La Terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona, Editorial Antártida-Empúries.

CAELS, Fausto; MENDES, Mafalda (2008) – “Diversidade Linguística na escola – Uma problemática global”, in Mateus, M. H. et alii, *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. Lisboa, ILTEC e Fundação C. Gulbenkian: 271-293.

CALAME-GRIAULE, G. (1970) - “Pour une étude ethnolinguistique des littératures orales africaines”. *Langages*, Paris, Larousse, 18: 22-47.

CAMPOS, M.H.C.; XAVIER, M.F. (1991) - *Sintaxe e Semântica do Português*. Lisboa, Universidade Aberta.

CANDÉ, Fátima (2008) – *A Língua Portuguesa na Formação de Professores do Ensino Básico da Região de Bafatá, na Guiné-Bissau*. Lisboa, UNL, Dissertação de Mestrado Ensino do Português como língua segunda.

CARREIRA, António (1982) - *O Crioulo de Cabo Verde: surto e expansão*. Lisboa, Gráfica Europam.

CARROL, B. John, ed. (1956) – *Langue, Thought and Reality. Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. The MIT Press. Cambridge, Massachusetts (U.S.A.).

- CASTELO BRANCO, Joana et alii (2011) – *Questões sobre ensino e aprendizagem*. Lisboa, Universidade Católica Editora.
- CASTRO PINTO, José Manuel de (2004) - *Novo prontuário Ortográfico, 5ª edição revista*. Lisboa, Plátano Editora.
- CEFEPE (1978) - *Linguagem Oral e Ortografia*. Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica.
- CELLIER, Pierre (1989) - “Une Situation de Diglossie. Le Français langue seconde à la Réunion”. *Le Français Dans le Monde*. Paris, Edicef, Février-Mars: 84-89.
- CHAIKA, Elaine (1982) - *Language, The Social Mirror*. Rowley – Massachusettes, Newbury House.
- CHATAIGNER, Abel (1963) - “Le Créole Portugais du Sénégal: observations et textes”. *Journal of African Languages*, 2 (1): 44-71.
- CHAUDENSON, Robert (1979) - *Le créoles français*. Paris, Nathan.
- CHICUNA, Alexandre Mavungo (2009) – *Tratamento Lexicográfico dos Portuguesismos em Kiyombe*. Lisboa, FCHS-UNL (Dissertação de Doutoramento).
- CLUNL (1993-) – *Corpus Informatizado de Textos Portugueses Medievais (CIPM)*. Disponível no sítio <http://www.cipm.fcsch.unl.pt>. Universidade Nova de Lisboa, FCSH.
- COLLIER, V. P. (1995a) – *Acquiring a second language for school*. Washington, D. C. (USA), National Clearinhouse for Bilingual Education.
- CONRAD, E. W.; NEWING, E. G. (1987) – *Perspectives on Language and Text: Essays and Poems in Honor of Francis I. Andersen Sixtieth Birthday, July 28, 1985*. Winona Lake, Indiana, Eisenbrauns Publisher.
- CONSEIL DE LA COOPERATION CULTURELLE DU CONSEIL DE L'EUROPE (1976) - *Un Niveau-Seuil*. Université de Neuchatel, Credif.
- CORBIN, Danielle (1983) - "Le monde etrange des Dictionnaires". *Lexique 2*, Presse Universitaire de Lille: 43-68.
- CORNAIRE, Claudette (1991) - *Le Point sur la Lecture en Didactique*. Anjou – Quebec, Centre Educatif et Culturel.
- COSTE, Daniel (1994) - “L’enseignement bilingue dans tous ses états”. *ELA*, Paris, Didier Erudition, 96: 9-22.

COUTO, Hildo Honório do (1992) “As Consoantes Pré-nasalizadas do Crioulo da Guiné-Bissau”. *Soronda*, Bissau, INEP, 14: 97-105.

CREISSELS, Denis (1991) - *Description des langues négro-africaines et théorie syntaxique*. Grenoble, ELLUG, Université Stendhal.

CREISSELS, Denis (1994) - *Aperçu sur les structures phonologiques des langues négro-africaines*. Grenoble, ELLUG, Université Stendhal.

CUMMINS, J. (1976) - “The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses”. In *Workings Papers on Bilingualism*. 9: 1-43

CUMMINS, J. (1981b) – “The role of primary language development in promoting educational success for language minority students”, in *Schooling and language minority students*, Sacramento, CA (USA), California Department of Education: 3-49.

DALBERNET, Jean (1970) - “Dictionnaire Bilingues et Lexicologie Différencielle”. *Langages*. Paris. Larousse, 19: 92-102.

DAVIES, Mark (2008-) – *The Corpus of Contemporary American English: 450 million words, 1990-present*. Provo, Utah, Brigham Young University. Disponível no sítio: <http://www.corpus.byu.edu/coca/>.

DAVIES, Mark (2010-) – *The Corpus of Historical American English: 400 million words, 1820-2009*. Disponível no sítio: <http://www.corpus.byu.edu/coha/>.

DAVIES, Mark; FERREIRA, Michael (2006-) - *Corpus do Português: 45 million words, 1300s-1900s*. Disponível no sítio <http://www.corpusdoportugues.org>.

DE CARLO, Maddalena (1995) - “Lexique, Culture et Motivation à l’École”. *ELA*, Paris, Didier Erudition, 97: 74-83.

DE MAURO, Tullio (2000) – *Linguística Elementar*. Lisboa, Editorial Estampa.

DUBOIS, Jean (1970) - "Dictionnaire et Discours didactique". *Langages*, Paris, Larousse, 19: 35-47.

DUBOIS, Jean (1983) - "Dictionnaire et syntaxe". *Lexique 2*, Presses Universitaires de Lille: 85-88.

DUKES, KAIS (2010) – *Quranic Arabic Corpus*, (disponível no sítio: [sckd@leeds.ac.uk](http://sckd@leeds.ac.uk)). Leeds, School of Computing, University of Leeds.

DUMONT, Pierre (1987) – “Politique linguistique em Afrique: ou va le Sénégal”. *ELA*. Paris, Didier Eruditions 65: 89-101.

DWYER, David J. (1989) – “Mande”, in *The Niger-Congo Languages: a classification and description of Africa's largest language Family*, by Bendor-Samuel, John T. Hartell, Rhonda, L.; Lanham, MD, University Press of America: 46-65.

ELA REVUE (1992) - *Hommage à Quemada 'Dictionnairique et dictionnaires'*, n. 85-86. Paris, Didier Erudition.

ESQUERRA, M. Alvar (1988) - "La Forme des Dictionnaires a la Lumière du signe linguistique". *Cahiers de Lexicologie*. Paris, Didier Erudition, 52: 117-130.

FALTIS, C. J. (1996) – “Learning to teach content bilingually in a middle school bilingual classroom”. *Bilingual Research Journal*, Austin, University of Texas (USA), 20 (1): 29-44.

FOLENA, Gianfranco (1970) - "Introduzione al Veneziano <De Lá Da Mar>". *Bollettino dell'Atlante Linguistico Mediterraneo*. Firenze, Casa Editrice Leo S. Olchki. 10-12: 331-376.

FRANCIS, W. N.; KUCERA, H. (1964) – *Brown Corpus Manual*. Providence, Rhode Island, Department of Linguistics, Brown University.

GAGNOR, Claude (1987) - “Haiti. La Nouvelle Situation Linguistique”. *Diagonales*. Paris. Hachette, 2: 38-42.

GAK, V. G. (1970) - “La Langue et le Discours dans un Dictionnaire Bilingue”. *Langages*. Paris. Larousse, 19: 103-119.

GALISSION, Robert (1979) - *Lexicologie et Enseignement des Langues*. Paris, Hachette.

GALISSION, Robert (1983) - *Des Mots pour Comuniquer*. Paris, Clé International.

GALISSION, Robert (1991) - *De la Langue à la Culture par les Mots*. Paris, Clé International.

GALISSION, Robert (1995a) - “Où il est Question de Lexiculture, de cheval de Troie, et d'Impressionisme”. *ELA*, Paris, Didier Erudition, 97: 5-14.

- GALISSION, Robert (1995b) - "Les palimpsestes verbaux: des actualisateurs et des révélateurs culturels remarquables pour publics étrangers". *ELA*, Paris, Didier Erudition, 97: 104-128.
- GALISSION, Robert (1995c) - "Du Français langue maternelle au Français langue étrangère et vice-versa: Apologie de l'interdidacticité". *ELA*, Paris, Didier Erudition, 99: 9-105.
- GALISSION, Robert (1995d) - "En Matière de Culture le Ticket AC-DI a-t-il un Avenir?". *ELA*, Paris, Didier Erudition, 100: 79-98.
- GAUVIN, Axel (1977) – *Du créole opprimé au créole libéré* (Pou vanz pou la lang kréol. Essai pour la défense de la langue réunionnaise). Paris, Éditions l'Harmattan.
- GERMAIN, Claude (1991) - *Le Point sur l'Approche Communicative en Didactique des Langues*. Quebec, Centre Éducatif et Culturel.
- GIUSTI, Emílio M. (1992a) - *La Problematique des Pidgins et Créoles*. Lyon, Université Lumière 2.
- GIUSTI Emílio M. (1992b) - *Formation et Genèse des Pidgins et Créoles Atlantique*. Lyon, Université Lumière 2.
- GIUSTI Emílio M. ( 1992c ). *Les Créoles de Guinée Portugaise: Genèse et Évolution*. Lyon, Université Lumière 2.
- GIUSTI, Emílio M. (1992d) - *Description du Signifiant du Signe Linguistique*. Lyon, Université Lumière 2.
- GIUSTI Emílio M. (1992e) - *Description des Éléments Constitutifs des Énoncés du Créole Casamançais: Fonctionnement modal-aspectuel-temporel*. Lyon, Université Lumière 2.
- GIUSTI, Emílio M. (1992f) - *Créoles à base lexicale française et portugaise: un même génotype (essai d'une typologie appliquée aux prédicats)*. Lyon, Université Lumière 2.
- GLASSNER, Jean-Jacques (2002) – "Sumer. Voici 5400 ans, l'écriture est inventée". *Science & Vie, hors série*. Paris, 219: 22-38.
- GOODY, JACK (1986) - *The Logic of Writing and the Organization of Society*. Cambridge, Cambridge University Press.

- GOODY, Jack; WATT, Ian P. (1963) - "The Consequences of Literacy", in *Comparative Studies in Society and History*, 5: 304-305.
- GREIMAS, A. J.; COURTES, J. (1979) - *Sémiotique, Dictionnaire Raisonné de la Théorie du Langage*. Paris, Hachette.
- GREIMAS, A. J.; COURTES, J. (1986) - *Sémiotique, Dictionnaire Raisonné de la Théorie du Langage. II (Compléments, débats, propositions)*. Paris, Hachette.
- GUILBERT, Louis (1975) - *La Créativité Lexicale*. Paris, Larousse
- GUILBERT, Louis (1979) - *Neologie et Lexicologie*. Paris, Larousse.
- HAGÈGE, Claude (1995) - *La Structure des Langues*. Paris, Presses Universitaires de France.
- HAGÈGE, Claude (1996) - *A Criança de Duas Línguas*. Lisboa, Instituto Piaget.
- HALLIDAY, M. A. K.; TEUBERT, W.; YALLOP, C.; CERMÁKOVÁ, A. (2004) – *Lexicology and Corpus Linguistics – An Introduction*. London and New York, Continuum.
- HARDING, Edith; RILEY, Philip (1986) - *The Bilingual Family. A handbook for parents*. Cambridge, University Press.
- HAUGEN, Einar (1973) - "Linguistic Relativity: Myths and Methods". *Chicago: IX International Congress of Anthropological and Ethnological Science* (paper).
- HAZAEI-MASSIEUX, Marie Christine (1994) - "Écrire Créole aux Antilles. Entretien". *Le Français Aujourd'hui*, Paris, Association des Enseignants de Français, 106: 9-19.
- HOCKETT, Charles F. (1963) - "The Problem of Universals in Language". In *Universals of Language*, by Joseph Greenberg. Cambridge, M.I.T. Press.
- HOLM, John A. (1988) - *Pidgins and Creoles*. Vols I-II. Cambridge, University Press.
- HUMMEL, Martin (1994) - "Regard Critique sur la Sémantique du Prototype". *Cahiers de Lexicologie*, Paris, 65: 159-182.
- HYMES, Dell (1971) - *Pidginization and Creolization of Languages. Proceedings of a Conference held at the University of the West Indies (Mona, Jamaica, April 1968)*. Cambridge, University Press.

IBRAHIM, A. H.; ZALESKY, M. (1989) - *Lexiques, Numero Special. Le Français dans le Monde*, Paris, Edicef.

IMBS, Paul (1971) - *Tresor de la Langue Française. Preface. Tome I: XI-XLVII*. Paris, Editions CNRS.

INDE (1986) - *Língua de Ensino na Guiné-Bissau*. Bissau, Centros Experimentais de Educação e Formação (CEEFF).

JAMES, Carl (1980) - *Contrastive Analysis*. Harlow, Longman Group.

JEŽEK, Elisabetta (2005) – *Lessico. Classi di parole, strutture, combinazioni*. Bologna. Società editrice il Mulino.

JOHANSSON, S.; ATWELL, E.; GARSIDE, R.; LEECH, G. (1986) – *The Tagged LOB Corpus User's Manual*. Bergen, Norwegian Computing Center for the Humanities.

KENNEDY, Graeme (1998) – *An Introduction to Corpus Linguistics*. Harlow, England, Addison Wesley Longman.

KESSLER, C. & QUINN, M. E. (1980) – “Positive effects of bilingualism on science problem-solving abilities”, in J. Alatis (ed.), *Georgetown University Round Table on Language and Linguistics, 1980*, Washington, D. C., Georgetown University Press: 295-308.

KHIM, Alain (1980) - *Aspects d'une Syntaxe Historique: Étude sur le créole portuguais de Guiné Bissau*. Thèse de Doctorat de 3e cycle. Université de Paris III, Sorbonne Nouvelle.

KHIM, Alain (1994) - *Kriyol Syntax: The Portuguese-Based Creole Language of Guinea- Bissau*. Amsterdam, John Benjamins B.V.

KING, BRIAN M. (2003) – “Conflito Linguístico da Nação na Guiné-Bissau”. In *Soronda, Nova Série*, 7: 113-172.

KRAMSH, Claire (1995) - “La composante Culturelle de la Didactique des Langues”. *Le Français Dans Le Monde*, Paris, Edicef, Numéro Spécial Janvier: 54-59.

KRASHEN, Stephen D. (1982) - *Principle and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford, Pergamon Press.

- KROMANN, H. P. (1991) - "Theory of Bilingual and Multilingual Lexicography I: Principles and Components". In *Dictionaries. An International Encyclopedia of Lexicography*, vol. III, by Hausmann, F. et alii. Berlin, Walter de Gruyter: 2711-2728.
- KUCERA, H.; FRANCIS, W. N. (1967) – *Computational Analysis of Present Day American English*. Providence, Rhode Island, Brown University Press.
- LADO, Robert (1957) - *Linguistic Across Cultures*. Ann Arbor, The University of Michigan Press.
- LANDAU, Sidney I. (1989) - *Dictionaries. The Art and Craft of Lexicography*. Cambridge, University Press Syndicate.
- LANDHEER, Ronald (1981) - "Ambigüité et Dictionnaire Bilingue". *Lexique 2*, Presses Universitaires de Lille, 2: 147-158.
- LEHMANN, Alise (1995) - "L'exemple dans le Dictionnaire de Langue. Histoire, Typologie, problématique". *Langue Française*, Paris, Larousse, 106: 95-120.
- LESPINAY, Charles (1994) - "Toponímia e língua baynunk como indicadores da história da Casamansa antes do século XVI". *Soronda, revista de estudos guineenses*. Bissau, INEP, 18: 135-161.
- LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. (1993) - *How Languages are learned*. Oxford, University Press.
- LINO, Maria T. Rijo da Fonseca (1979) - "Importância de uma Lexicografia Contrastiva". In Maria Emília Ricardo Marques (coord.), *Letras Soltas I*. Lisboa, Universidade Nova: 11-16.
- LINO, Maria T. Rijo da Fonseca (1990) - "Observatório do Português Contemporâneo", in *Colóquio de Lexicologia e Lexicografia. Actas (26 e 27 de Julho de 1990)*. Lisboa, INIL, Universidade Nova: 18-33.
- LOVEDAY, Leo (1982) - *The Sociolinguistics of Learning and Using a Non-Native Language*. Oxford, Pergamon Press.
- LUONG, N. Xuang (1994) – "Travaux du Cercle Linguistique de Nice". Nice. Université de Nice, 16: 25-42.
- MACKEY, William Francis (1962) – "The description of bilingualism". *Canadian Journal of Linguistics*, 7: 51-85



- MACKEY, William Francis (1976) - *Bilinguisme et Contact des Langues*. Paris, Éditions Klincksieck.
- MACHADO, José Pedro (1991) – *Vocabulário Português de Origem Árabe*. Lisboa, Editorial Notícias.
- MANESSY, Gabriel, (1995) - *Créoles, Pidgins, Variétés Véhiculaires. Procès et Genèse*. Paris, CNRS Éditions.
- MANN, M.; DALBY, D. (1987) - *A Thesaurus of African Language. A classified and annotated inventory of the spoken languages of Africa*. London, International African Institute and Hans Zell Publishers.
- MARELLO, Carla (1989) - *Dizionari Bilingui con schede sui dizionari italiani per francese, inglese, spagnolo, tedesco*. Bologna, Zanichelli.
- MARTIN, Robert (1998) – “Les Travaux de l’Institut National de la Langue Française (INaLF)”. In Quemada, Bernard, *Le Dictionnaire de l’Académie Française et la Lexicographie Institutionnelle Européenne*. Paris, Honoré Champion: 475-480.
- MARTINHO, Ana Maria Mão-de-Ferro Gale (2011) – “Educational challenges in Guiné-Bissau. Presentation and Discussion of a project on Portuguese SL/FL”. Disponível no sítio: <http://www.soas.ac.uk/clp/events/seminars/file74720.pdf>.
- MATEUS, MIRA MARIA HELENA (1990) - *Fonética, Fonologia e Morfologia do Português*. Lisboa, Universidade Aberta.
- MATEUS, M. H.; PEREIRA, D.; FISCHER, G. (2008) - *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. Lisboa, ILTEC e Fundação C. Gulbenkian.
- MELLET, Sylvie (2002) – “Corpus et recherches linguistique: Introduction”, in *Revue CORPUS*, Nice, Faculté de Lettres, Arts et Science Humaines, 1: 5-12.
- MENDES, Irene (1994) - *O Léxico no Português de Moçambique. Aspectos neológicos e terminológicos*. Lisboa, Universidade Nova de Lisboa (Dissertação de Mestrado).
- MENDES, Irene da Conceição Hermínio (2009) – *Da Neologia ao Dicionário: O Caso do Português de Moçambique. Aspectos neológicos e terminológicos*. Lisboa, Universidade Nova de Lisboa (Tese de Doutoramento).
- MERZAGORA, G. Massariello (1982) - *La Lessicografia*. Bologna, Zanichelli.

MILKA, Villayandre Llamazares (2006) – *Tipos de Corpus*. Disponível no sítio: <http://www3.unileon.es/dp/dfh/Milka/LCII/Tipos-corpus.htm>.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1959) - *Le Français Fondamental (1er Degré)*. Paris, INRDP-SEVPEN.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO (1987) – “Proposta de Uniformização da Escrita do Crioulo”. Bissau, Direcção Geral Da Cultura (mimeografado).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL (1998) - “Alfabetização e Educação dos Adultos na Guiné-Bissau (D.S.A.E.A.). Bissau (mimeografado).

MINTZ, Sydney W. (1971) - "The socio-historical background to pidginization and creolization". In *Pidginization and Creolization of Languages*, by Dell Hymes, Cambridge, University Press: 481-496.

MKILIFI, M. H. Abdulaziz (1972) – “Triglossia and Swahili – English bilingualism in Tanzania1”, in *Language in Society Journal*, Cambridge University Press, Vol. 1: 197-213.

MULLER, Charles (1992a) - *Initiation aux Méthodes de la Statistique Lexicale*. Paris, Honoré Champion Éditeur.

MULLER, Charles (1992b) - *Principes et Méthodes de la Statistique Linguistique*. Paris, Honoré Champion Éditeur.

MUYSKEN, Peter (1981) - *Generative studies on Creole Languages*. Dordrecht-Holland, Foris Publication.

MUYSKEN, P.; SMITH, N. (1986) - *Substrata Versus Universals in Creole Genesis*. Amsterdam, John Benjamins B.V.

NASCIMENTO, M.F.B. do; MARQUES, M.L.G.; SEGURA da CRUZ, M. L. (1987a) - *Português Fundamental: II Métodos e Documentos. Tomo I : Inquérito de Frequência*. Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica.

NASCIMENTO, M.F. B. do; RIVENC, P. ; SEGURA da CRUZ, M. L. (1987b) - *Português Fundamental: II Métodos e Documentos. Tomo II: Inquérito de Disponibilidade*. Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica.

NG, B. C.; WIGGLESWORTH, G. (2007) - *Bilingualism. An advanced resource book*. New York, Routledge.

NIANG, Gilbert (1995) - “Français Langue Seconde: Recherche Méthode Adéquate”. *Le Français Dans Le Monde*, Paris, Edicef, Numéro Spécial, Janvier: 153-165.

OLSON, David R. (1977) - “From Utterance to Text: the Bias of Language in Speech and Writing”. *Harvard Educational Review*, 47: 257-281.

OVANDO, Carlos et alii (2006) - *Bilingual & ESL classrooms: teaching in multicultural contexts*. New York, Mc Graw Hill.

PAPI, Bertuccelli Marcella (1993) - *Che Cos'è la Pragmatica*. Milano, Bompiani.

PELLAT, Jean-Christophe (1988) – “Indépendance ou Interaction de l'écrit et de l'oral? Recensement Critique des Définitions du Graphème”, in Catach, Nina, *Pour une Théorie de la Langue Écrite*. Paris. CNRS éditions: 133-146.

PEREIRA, Dulce (1994) - *Crioulos de Base Portuguesa*. Lisboa, Universidade de Letras.

PEREIRA, Zaida (1995) - *Lexicografia Bilingue: Reflexões sobre um modelo de Dicionário Crioulo-Português*. Lisboa, Universidade Nova (Dissertação de Mestrado).

PERL, MATTHIAS (1982). “Acerca de Alguns Aspectos Históricos do Português Crioulo em África”. *Biblos*, Coimbra, FLUC, LVIII: 1-12.

PIKE, Kenneth L. (1947) – *Phonemics. A Technique for Reducing Language to Writing*. Ann Arbor (Michigan, U.S.A), University Press.

PITCH, H. A; DRASKAU, J. (1985) - *Terminology: An Introduction*. Surrey, University of Surrey England.

POTTIER, Bernard (1970) - “L'Ethnolinguistique”. *Langages*, Paris, Larousse, 18: 3-11.

POTTIER, Bernard (1974) - *Linguistique générale: théorie et description*. Paris, Klincksieck.

POTTIER, Bernard (1987) - *Théorie et Analyse en Linguistique*. Paris, Hachette.

PULGRAM, Ernst (1965) – “Graphic and Phonic Systems: Figures and Signs”, in *WORD*. New York, n. 21: 208-224.

- QUEMADA, Bernard (1983) - "Bases de données informatisées et dictionnaires". *Lexique 2*, Presses Universitaires de Lille: 101-120.
- QUEMADA, Bernard (1987) - "Notes sur Lexicologie et dictionnairique". *Cahiers de Lexicologie*, Paris, Didier Erudition, 51: 229-242.
- REY, Alain (1969) - "La Semantique". *Langue Française*, Paris, Larousse, 4: 3-125.
- REY, Alain (1977) - *Le Lexique, Images et Modèles*. Paris, Colin.
- REY, Alain (1979) - *La Terminologie, Noms et Notions*. Paris, PUF.
- REY, Alain (1987) - "La Notion de Dictionnaire culturel et ses applications". *Cahiers de Lexicologie*, Paris, Didier Erudition, 51: 243-255.
- REY-DEBOVE, Josette (1970) - "Le Domaine du Dictionnaire". *Langages*, Paris, Larousse, 19: 3-14.
- REY-DEBOVE, Josette (1971) - *Étude Linguistique et Sémiotique des Dictionnaires Français Contemporains*. Paris, Mouton.
- REY-DEBOVE, Josette (1973) - "Lexique et Dictionnaire". *Le Langage*, Paris, Centre d'Etude et de Promotion de la lecture.
- RIALLAND-ADDACH, Valérie (1995) - "Culture Partagée et Dictionnaire Monolingue de Français Langue Étrangère". *ELA*, Paris, Didier Erudition, 97: 91-103.
- ROMAINE, Suzanne (1988) - *Pidgins and Creoles Languages*. London, Longman.
- ROUGÉ, Jean-Louis (1985) - *Formation et Évolution du Lexique du Créole de Guinée Bissau et de Casamance*. Lyon, Université de Lyon 2 (Thèse de Doctorat de 3ème cycle).
- ROUGÉ, Jean-Louis (1986) - "Uma Hipótese sobre a Formação do Crioulo da Guiné-Bissau e da Casamansa". *Soronda*, Bissau, INEP, 2: 28-49.
- ROUGÉ, Jean Louis (1995) - "A propósito da formação dos crioulos de Cabo Verde e da Guiné". *Soronda*, Bissau, INEP, 20: 81-98.
- RUBIN, J.; JERNUDD, B. (1971) - *Can Language be Planned?* Hawaii, The University Press of Hawaii.
- RUBIN, J.; SHUY, R. (eds.) (1973) - *Language Planning. Current Issues and Research*. Washington, Georgetown University Press.

SALINS, Geneviève-Dominique de (1995) - "Rôle de l'Ethnographie de la Communication". *Le Français Dans Le Monde*, Paris, Edicef, Numéro Spécial Janvier: 182-192.

SANTOS, Rosine (1981) – "A escrita do Crioulo: como fazê-lo e para quê", in "1ª Palestra sobre o Crioulo e a Alfabetização na Guiné-Bissau". Bissau, Ministério de Educação Nacional: 1-12 (mimeografado).

SARFATI, Georges-Elia (1995) - *Dire, Agir, Définir: dictionnaires et langage ordinaire*. Paris, L'Harmattan.

SAUSSURE, Ferdinand, de (1916) - *Cours de Linguistique générale*, publié par Ch. Balley et A. Sechehaye. Paris, Payot.

SAUSSURE, Ferdinand, de (1978) - *Curso de Linguística Geral*. Lisboa, Publicações Dom Quixote.

SCANTAMBURLO, Luigi (1981) - *Gramática e Dicionário da Língua Criol da Guiné-Bissau (GCr)*. Bologna, E.M.I.

SCANTAMBURLO, Luigi (2005) – "O Ensino Bilingue nas Escolas Primárias das Ilhas Bijagós (Crioulo Guineense-Português)". In Mateus, M. H.; Teotónio, L. P. - *Língua Portuguesa e Cooperação para o Desenvolvimento*. Lisboa, Colibri e CIDAC: 63-78.

SCHADELEBERG, Thilo C. (1989) – "Kordofonian", in *The Niger-Congo Languages: a classification and description of Africa's largest language Family*, by Bendor-Samuel, John T. Hartell, Rhonda, L.; Lanham, MD. University Press of America: 66-80.

SCHNEIDER, Donald Gilbert (1966) - *West African Pidgin English: a Descriptive Linguistic Analysis with Texts and Glossary from the Cameroon Area*. Ph.D. thesis, Hartford Seminary, Ohio, self-published.

SCHNORR, Veronika (1991) - "Problems of Lemmatisation in the Bilingual Dictionary", in *Dictionaries. An International Encyclopedia of Lexicography*, vol. III, by Hausmann, F. et alii. Berlin, Walter de Gruyter: 2813-2817.

SCIARONE, Bondi (1983) - "Analyse semantique: l'homme et la machine". *Lexique 2*, Presses Universitaires de Lille: 133-146.

SEGUIN, H. (1974) – “Morphologie Grammaticale en français écrit”, in *Structure de l'orthographe française. Acte du Colloque Internationale, Paris – Janvier 1973*. Paris, Didier: 46-76.

SELIG, Maria (1993) - "Le passage à l'écrit des Langues Romanes - État de la Question", in *Le passage à l'écrit des Langues Romanes*, by Lelig, M., Frank, B. et Hartmann, J., Tübingen, Gunter Narr Verlag: 10-29.

SILVA-CORVALÁN, Carmen (1994) - *Language Contact and Change: Spanish in Los Angeles*. Oxford, Clarendon Press.

SINCLAIR, James (1996) – *EAGLES Preliminary recommendations on Corpus Typology*. Disponível no sítio: [http://www.ilc.cnr.it/EAGLES\\_96/corpus\\_typ/corpus\\_typ.html](http://www.ilc.cnr.it/EAGLES_96/corpus_typ/corpus_typ.html).

SINCLAIR, John (1991) – *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford, Oxford University Press.

SIOPA, Conceição (2005) – “A língua portuguesa no ensino universitário em Moçambique: o uso da Universidade Eduardo Mondlane”, in Mateus, M. H. e Teotónio, L. P., *Língua Portuguesa e Cooperação para o Desenvolvimento*. Lisboa, Colibri e CIDAC: 183-197.

SOLLA, Luísa (2005) – “Um projecto para viver, manuais para aprender e uma história para pensar”, in Mateus, M. H. e Teotónio, L. P., *Língua Portuguesa e Cooperação para o Desenvolvimento*. Lisboa, Colibri e CIDAC: 49-62.

SOUSA, Maria Correia da (1989) – “Ensino do Português na Guiné-Bissau passa pela reforma do Sector – afirma o ministro Manuel Barcelos”. Lisboa, *Jornal de Notícias do 8 de Novembro*: 9.

STARK, M. P. (1990) - *Dictionary Workbooks. A Critical Evaluation of Dictionary Workbooks for the Foreign Language Learner*. Exeter, University of Exeter Press.

STOCK, B. (1983) - *The Implications of Literacy. Written Language and Models of Interpretation in the Eleventh and Twelfth Centuries*. Princeton (NJ), Princeton University Press.

TAMINE, Joelle Gardes (1988) - *La Grammaire. I - Phonologie, Morphologie, Lexicologie*. Paris,, Armand Colin.

- TAULELLE, D. (1989) - *Le Robert Oral- Écrit, l'orthographe par la phonétique*. Paris, Dictionnaire Le Robert.
- TCHAGBALE, Zakari (1995) - "Côte-D'Ivoire. Plaidoyer pour l'emploi des langues nationales". *Diagonales*, Paris, Edicef, 35: 39-42.
- TELCHID, Sylviane (1994) - "L'Enseignement du Créole en Collège". *Le Français aujourd'hui*. Paris, Association Française des Enseignants de Français, 106: 31-34.
- TEYSSIER, Paul (1993) - *História Da Língua Portuguesa*. Lisboa, Livraria Sá da Costa.
- TEYSSIER, Paul (2004) – *Comprendre les langues Romaines. Du français à l'espagnol, au portugais, à l'italien & au roumain. Méthode d'intercompréhension*. Paris, Éditions Chandeigne.
- THONIS, E. (1981) – "Reading instruction for language minority students", in *Schooling and language minority students*, Sacramento, CA (USA), California Department of Education: 147-181.
- TINAJEIRO, J. V. & ADA, A. F. (eds.) (1993) – *The power of two languages: Literacy and biliteracy for Spanish-speaking students*. New York, Macmillan/Mc Graw-Hill.
- TODD, Loreto (1974) - *Pidgins and Creoles*. London, Routledge and Kegan Paul.
- TORRUELLA, J.; LLISTERRI, J. (1999) – "Diseño de corpus textuales y orales", in BLECUA, J. M. et Alii (eds.), *Filologia e Informàtica. Nuevas Tecnologías en los Estudios Filológicos*. Barcelona, Editorial Milenio y Universidad Autónoma de Barcelona: 45-77. Disponível no sítio:  
[http://liceu.uab.es/~joaquim/publicaciones/Torruella\\_Llisterri\\_99.pdf](http://liceu.uab.es/~joaquim/publicaciones/Torruella_Llisterri_99.pdf).
- TRESCASES, Pierre (1985) - "Réflexions sur le concept de compétence culturelle en didactique". *ELA*, Paris, Didier Erudition, 60: 49-69.
- VALDMAN, Albert (1978) - *Le Créole, structure, statut, et origine*. Paris, Klincksiek.
- VAN OVERBEKE, Maurice (1972) - *Introduction au Problème du Bilinguisme*. Bruxelles, Labor.

- VARELA BARREIRO, XAVIER (1993-) – *Tesouro Medieval Informativo da Língua Galega (TMILG)*. Disponível no sítio: <http://www.ilg.usc.es/tmilg/>. Universidade de Santiago de Compostela, Instituto da Língua Galega.
- VENTURA, Helena; COSEIRO, Manuela (1998) - *Guia prático de Verbos com Preposições*. Lisboa, Lidel.
- VIGNER, G., (1983) – “Pour un Nouveau Dictionnaire”. *ELA*, Paris, Didier Erudition, 99: 174-191)
- VILELA, Mário (1995) - *Ensino Da Língua Portuguesa: Léxico, Dicionário, Gramática*. Coimbra, Livraria Almedina.
- VINTILA-RADULESCU, Ioana, (1976) - *Le Créole Français*. Paris, Mouton.
- WALLACE, M. Ian (1990a) – “Importância di Kiriol na Prosesu di Disinvlimentu”. Bissau, Igreja Evangélica (mimeografado).
- WALLACE, M. Ian (1990b) – “A Importância do Crioulo no Processo do Desenvolvimento”. Bissau, Igreja Evangélica (mimeografado).
- WEIREICH, Uriel (1963) - *Language in Contact*. Mouton, The Hague.
- WHORF, Benjamin Lee (1956) – “Science and Language”, in *Language, Thought and reality. Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*, edited by John B. Carroll. MIT Press, Cambridge, Massachusetts (U.S.A.): 207-219.
- WHORF, Benjamin Lee (1974) - “ The Relation of Habitual Thought and Behavior to Language”, in Blount, Ben G., *Language, Culture and Society: a book of readings*. Cambridge Massachusettes, Winthrop Publishers: 67-87.
- WILLIAMSON, Kay (1989) – “Niger-Congo Overview”, in *The Niger-Congo Languages: a classification and description of Africa’s largest language Family*, by Bendor-Samuel, John T. Hartell, Rhonda, L.; Lanham, MD. University Press of America: 15-45.
- WILSON, William André Auquier (1989) – “Atlantic”, in *The Niger-Congo Languages: a classification and description of Africa’s largest language Family*, by Bendor-Samuel, John T. Hartell, Rhonda, L.; Lanham, MD. University Press of America: 81-104.
- ZARATE, Geneviève (1986) - *Enseigner une culture étrangère*. Paris, Hachette.



ZAMPOLLI, ANTONIO (2003) – “Past & Ongoing Trends in Computational Linguistics: a View from the Istituto di Linguistica Computazionale”. *The ELRA Newsletter*. Paris, ELRA/ELDA, n. 3-4: 6-16.

ZWANENBURG, Wiecher, (1983) - "Degroupement et regroupement dans le DFC et le Lexis". *Lexique 2*. Presses Universitaires de Lille: 25-41.

## **B. Dicionários**

AA.VV. (1985) - *Dicionário Prático Ilustrado*. Amadora, Edição de Costa Oliveira Design.

AA.VV. (1830) - *Dictionnaire de la Langue Franque ou Petit Mauresque*. Marseille. Typographie de Feissat Ainé et Demonchy.

ACADEMIA DAS CIÊNCIAS DE LISBOA (2001) - *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea. Vol. I-II*. Lisboa, Editorial Verbo.

BAGGIONI, Daniel (1987) - *Petit Dictionnaire Créole réunionnais-Français*. Saint Denis, île de la Réunion. Université de la Réunion.

BAKER, PH.; HOOKOOMSING, V. (1987) - *Morysyen-English-Français*. Paris, l'Harmattan.

BARROS, M. Marques de (1902) - “O Guinéense. Capítulo III. Vocabulário Português Guinéense”. *Revista Lusitana*, Lisboa, Antiga Casa Bertrand, VII: 81-96; 166-188; 268-282.

BECCARIA, Gian Luigi, (1994) - *Dizionario di Linguistica*. Torino, Einaudi.

BIASUTTI, Arturo (1982) - *Vokabulari Kriol-Portugês (Esboço - Proposta de Vocabulário)*. Bubaque (Guiné Bissau ). Missão Católica.

BIASUTTI, Arturo (1987) - *Vokabulari Kriol-Portugês*. Bubaque (Guiné Bissau ). Missão Católica.

BLUTEAU, D. Rafael (1789) - *Diccionario da Lingua Portuguesa, reformado, e accrescentado por Antonio de Moraes Silva. Tomo I-II*. Lisboa, Simão Thaddeo Ferreira.

BOERIO, Giuseppe (1856) – *Dizionario del Dialecto Veneziano*, Seconda edizione. Venezia, Premiata Tipografia di Giovanni Cecchini Editore.

- BULL, Benjamin Pinto (1989) - *O Crioulo da Guiné Bissau: Filosofia e Sabedoria*. Bissau, Inep.
- CORREIA, C.; COMACHO, C. (1998) - *Moderno Dicionário Das 8.000 Palavras*. 4ª edição. Lisboa, Plátano editora.
- COSTA, J. Almeida; SAMPAIO E MELO, A. (1998) - *Dicionário da Língua Portuguesa*. 8ª edição. Porto, Porto editora.
- CREISSELS, Denis; JATTA, Sidia; JOBARETRH, Kalifa. (1982) - *Lexique Mandinka-Français*. Mandekan, Bulletin Semestral d'Études Linguistiques Mandé, n. 3.
- DIETERLE, GERTRUDE (1999) - *Disionariu Kriol-Inglis / Creole-English Dictionary of Guinea Bissau*. Bissau, Evangelical Church and WEC Mission of Guinea Bissau.
- FERNANDES, Rodrigues A. N. (1990) - *Léxico do Crioulo do Arquipélago de Cabo Verde*. S.Vicente, Ivone Aida Lopes.
- FERREIRA, José de Azevedo (1987) - *Afonso X Foro Real, Vols 2, Glossário*. Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica.
- FORMAR (1983) - *Dicionário de Botânica Ilustrado*. Lisboa, Edições para Ensino e Cultura.
- FORMAR (1983) - *Dicionário de Zoologia Ilustrado*. Lisboa, Edições para Ensino e Cultura.
- FREIRE, N. A. (1993) - *Dicionário de Verbos Portugueses*. Lisboa, Plátano editora.
- GALISSON, Robert (1984) - *Dictionnaire de compréhension et de production des expressions imagées*. Paris, CLÉ international.
- GALISSON, R.; COSTE, D. (1983) - *Dicionário de Didáctica das Línguas*. Coimbra, Livraria Almedina.
- GREIMAS, A.; KEANE T. (1992) - *Dictionnaire du moyen français*. La Renaissance, Paris, Larousse: V-XXX.
- KIRKPATRICK, Betty (1987) - *Roget's Thesaurus of English Words and Phrases*. London, Longman Penguin Books.

- LANG, Jürgen (2002) - *Dicionário do Crioulo da Ilha de Santiago (Cabo Verde), com equivalente de tradução em alemão e português*. Tübingen, Gunter Narr Verlag.
- LINO, M. Teresa, MOCHO, M., DESMET, I. (1991) - *Terminologia da 1. Lexicologia e Lexicografia. 2. Terminologia e Terminografia*. Lisboa, Universidade Nova.
- LONGMAN (1987) - *Dictionary of Contemporary English. New Edition*. Harlow, Longman House.
- LUDWIG, R.; POULLET, H.; MONTBRAND, D. (1990) - *Dictionnaire Créole Français (Guadeloupe)*. Paris, Servedit/Édition Jasor.
- MACHADO, José Pedro (1991) - *Vocabulário Português de Origem Árabe*. Lisboa, Editorial Notícias.
- MASSA, Jean-Michel (1996) - *Dictionnaire Bilingue Portugais-Français des Particularités de la Langue Portugaise en Guinée-Bissau. Vol 1*. Rennes, GDR 817 (CNRS).
- MATEUS, M. H.; XAVIER, M. F. (1991) - *Dicionário de Termos Linguísticos, I-II*. Lisboa, APL / ILTC - Cosmos.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO (1985) - *Léxico Básico do Crioulo*. Bissau, CEEF.
- MONTENEGRO, T; MORAIS, C. de (1995) - “Glossário”, in *Uori, stórias de lama e philosophia*. Bissau, Ku Si Mon Editora: 203-249
- MONTENEGRO, TERESA (2002) - *Kriol Ten, Termos e Expressões*. Bissau, Ku Si Mon Editora.
- MORRIS, WILLIAM (1969) – *American Heritage Dictionary of the English Language (AHD)*. Boston, MA, Houghton Miffling Harcourt Publishing Company.
- NIOBEY, Georges (1980) - *Nouveau dictionnaire analogique*. Paris, Larousse.
- NOBRE, Eduardo (1986) - *Dicionário do Calão*. Lisboa, Publicações Dom Quixote.
- PECHOIN, Daniel (1991) - *Thesaurus Larousse. Des mots aux idées. Des idées aux mots*. Paris, Larousse.
- PUSSETTO, L.; TAMBA, J. (1995) - *Dicionário Balanta-Português*. Bissau, Novagráfica.

QUINT-ABRIAL, Nicolas (1998) - *Dicionário Caboverdiano Português, variante de Santiago*. Lisboa, Verbalis.

QUINT, Nicolas (1999) - *Dictionnaire cap-verdien - français. Créoles de Santiago e Maio*. Paris, L.'Harmattan

RAMALHO, Énio (1972) - *Dicionário Estrutural Estilístico e Sintático da Língua Portuguesa*. Porto, Lello Editora.

REY-DEBOVE, Josette (1988) - *Le Robert des Jeunes*. Paris, Dictionnaires Le Robert.

ROBERT, Paul (1993) - *Dictionnaire Alphabétique et Analogique de la Langue Française*. Paris, Dictionnaires Le Robert.

ROBERT/SIGNORELLI (1988) - *Dizionario Francese-Italiano, Italiano-Francese*. Milano, Carlo Signorelli.

ROUGÉ, Jean-Louis (1988) - *Petit Dictionnaire Etymologique du Kriol de Guinée Bissau et Casamance*. Bissau, INEP.

SANTO, J. do Espírito (1963) - *Nomes Vernáculos de Algumas Pantas da Guiné Portuguesa*. Lisboa, Junta de Investigações de Ultramar.

SANTOS, António Nogueira (2000) - *Novos Dicionários de Expressões Idiomáticas*, 2º reimpressão. Lisboa, Edições João Sá da Costa.

SCANTAMBURLO, Luigi (1975) - “Disionario Criol-Italiano”. Bubaque, Missão Católica (mimeografado).

SCANTAMBURLO, Luigi (2000) - *Língua Bijagó da Ilha de Canhabaque (Bko), Apontamentos Gramaticais e Dicionário Bijagó-Português-Guineense & Português-Guineense-Bijagó; Dialectos de Canhabaque (Bko) e de Meneque-Orangozinho-Canogo (Bmoc)*. Bubaque, Guiné-Bissau, Faspebi (mimeografado).

SCANTAMBURLO, Luigi (2002) - *Dicionário do Guineense, 2º v.: Dicionário Guineense-Português, disionariu guinensi-purtuguis*. Bissau-Bubaque, Faspebi.

SILVA, Baltasar Lopes (1957) - *O Dialecto Crioulo de Cabo Verde*. Lisboa. Imprensa Nacional.

SIMÕES, Guilherme Augusto (2000) - *Dicionário de Expressões Populares Portuguesas; Arcaísmos, regionalismos, calão e gíria, ditos, frases feitas, lugares-*

*comuns, aportuguesamentos, estrangeirismos e curiosidades da linguagem*. Lisboa, Edições Dom Quixote.

TAVARES, J.F. Santos; CORBEIL, J.-C., ARCHAMBAULT, A. (1999) - *Dicionário Visual Verbo Português-Francês-Inglês*. Lisboa, Editorial Verbo.

TOURNEUX, H.; BARBOTIN, M. (1990) - *Dictionnaire pratique du créole de Guadeloupe (Marie-Galante)*. Paris, Karthala.

VALDMAN, Albert (1981) - *Haitian Creole-English-French Dictionary*. Bloomington, Indiana University Creole Institute.

VERDELHO, TELMO DOS SANTOS (2001-) – *Corpus Lexicográfico do Português (CLP)*. Disponível no sítio <http://www.clp.dlc.ua.pt>. Universidade de Aveiro, Departamento Línguas e Culturas.

VIANELLO, Nereo (1955) – “Língua franca di Barberia e língua franca di Dalmazia”, in *Linguanostira*, Firenze, Sansoni, XVI, 3: 67-69.

VILELA, Mário (1991) - *Dicionário do Português Básico*. Porto, ASA Edições.

XAVIER, M.F.; VICENTE, G.; CRISPIM, M.C. (1999) - *Dicionário de Verbos Portugueses do Século 13*. Lisboa, Universidade Nova de Lisboa.

XAVIER, M.F.; VICENTE, G.; CRISPIM, M.C. (2002) - *Dicionário de Verbos do Português Medieval séculos 12 e 13/14*. Lisboa, Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa.

### **C. Gramáticas**

ALMEIDA, Sabou Espirito Santo Vaz de (1991) – *Crioulo Grammar made simple*. Peace Corps (Guinea Bissau). Eric Clearinghouse (mimeografado).

BARROS, M. Marques de (1897-1899b) - “O Guinéense. Capítulo II. Apontoados Grammaticaes”. *Revista Lusitana*, Lisboa, Antiga Casa Bertrand, V: 271-300.

BARROS, M. Marques de (1900-1901) - “O Guinéense. Capítulo II (continuação). Themais de Sintaxe”. *Revista Lusitana*, Lisboa, Antiga Casa Bertrand, VI: 300-317.

BARUFFALDI, Mario (1984) - “Esboço de Gramática para uma Ligação Cultural”. Mansoa, Missão Católica (mimeografado).

- BULL, Benjamin Pinto (1975) - *Le Créole de la Guinée-Bissau. Structures Grammaticales, Philosophie et Sagesse a travers ses Surnoms, ses Proverbes et ses Expressions*. Dakar, Imprimerie Saint-Paul.
- CLARK, Sandra, ALMEIDA, Sabou de (1995) - *Krioulu No Bai! Trainee's Manual Peace Corps/Guinea-Bissau*. Bissau, Peace Corps.
- COUTO, Hildo Honório do (1994) - *O crioulo português da Guiné-Bissau*. Hamburg, Helmut Buske Verlag.
- CREISSELS, Denis; JATTA, Sidia; JOBARETRH, Kalifa. (1983) - *Éléments de Grammaire de la Langue Mandinka*. Grenoble, Université des Langues et Lettres.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. (1984) - *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa, João Sá da Costa.
- DONEUX, Jean Léonce (1984) – “Elements de Grammaire Balante établis pour le Département d’Alphabetization des Adultes. Ministère de l’Education nationale”. Bissau, Projet d’alphabetization en langue balante (mimeografado).
- DONEUX, Jean Léonce; ROUGÉ, Jean-Louis (1985) - “Aprendendo o Crioulo em Bissau e Ziguinchor”. Bissau (mimeografado).
- DONEUX, Jean Léonce; ROUGÉ, Jean-Louis (1989) - *En Apprenant le créole à Bissau e a Ziguinchor*. Paris, L’Harmattan.
- GELSO, Daniela (2007) – *Crioulo para estrangeiros*. Saronno, Milano. Monti Editore.
- HALL, Robert (1966) - *Pidgin and Creole Languages*. Ithaca, Cornell University Press.
- HUBER, Joseph (1986) - *Gramática do Português Antigo*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- INTUMBO, Incanha (2007) – “Estudo comparativo da morfo-sintaxe do crioulo guineense, do balanta e do português”. Universidade de Coimbra, Faculdade de Letras (Dissertação de Mestrado).
- INTUMBO, Incanha (2008) - *Estudo comparativo da morfo-sintaxe do crioulo guineense, do balanta e do português*. Munchen, Lincom Europa.
- KARLIK, Jan (1972) - *A Manjako Grammar with Special Reference to the Nominal Group*. London, School of Oriental and African Studies (Ph.D: Thesis).

MATEUS, MIRA MARIA H. et alii (2006) – *Gramática da Língua Portuguesa*, 7.<sup>a</sup> edição. Lisboa, Editorial Caminho.

MBODJ, Cherif (1979). *Phonologie du creole de Guiné- Bissau*. Dakar, Centre de Linguistique Appliquée.

MBODJ, Cherif (1985) - *Grammaire Élémentaire du Créole de Guinée-Bissau*. Bissau, DEA (mimeografado).

PECK, Stephen Madry, jr. (1988) - *Tense, Aspect and Mood in Guinea-Casamance Portuguese Creole*. Los Angeles, University of California. (Tese de Doutoramento).

POTTIER, B. et alii (1975) - *Estruturas Linguísticas do Português*. São Paulo, Difel.

REALI, Erilda (1963) - “La prima Grammatica italo-portoghese.” *Annali Istituto Universitario Orientale*. Napoli, Luglio: 227-276.

SCANTAMBURLO, Luigi (1999) - *Dicionário do Guineense*, 1<sup>o</sup> v.: *Introdução e notas Gramaticais*. Lisboa, Colibri e Faspebi.

SCANTAMBURLO, Luigi (2008) – *Gramática do Crioulo Guineense para os alunos de V-VI classe da escola bilingue Crioulo-Guineense*. Bubaque (Guiné-Bissau), FASPEBI.

SOARES, Jorge (1994a) - “Esboço de Gramática de Apoio ao Curso de Creolo”. Bissau (mimeografado).

SOARES, Jorge (1994b) - “Pequeno Curso de Creolo”. Bissau (mimeografado).

VEIGA, Manuel (1995) - *Introdução à Gramática do Crioulo De Cabo Verde*. São Vicente, Instituto Nacional De Cultura.

WILSON, William André Auquier (1962) - *The Crioulo of Guiné*. Joannesburg, Witwatersrand University Press.

#### **D. Outros**

AA.VV. (1962) – “Colloque sur le religions, Abidjan 5-12 avril 1961”. Paris, *Présence Africaine*.

ADEA (2013) – Association for the Development of Education in Africa. Wikipedia, 27 de Outubro: 1. Disponível no sítio:

[http://www.en.wikipedia.org/wiki/Association\\_for\\_the\\_Development\\_of\\_Education\\_in-Africa](http://www.en.wikipedia.org/wiki/Association_for_the_Development_of_Education_in-Africa).

ALMADA, André Álvares de (1594) - “Tratado Breve dos Rios De Guiné Do Cabo Verde”. In Brásio, P. António (1964) - *Monumenta Missionária Africana, África Ocidental (1570-1600)*, Segunda Série, vol. VIII. Lisboa, Agência Geral Ultramar: 229-378.

BARROS, M. Marques de (1882) – “Guiné Portuguesa ou Breve noticia sobre alguns dos seus usos, costumes, linguas e origens de seus povos”. *Boletim da Sociedade de Geografia de Lisboa*. Lisboa, 12: 707-724.

BARROS, M. Marques de (1897-1899a) - “O Guinéense. Capítulo I. Tradições e Ethnologia”. *Revista Lusitana*, Lisboa, Antiga Casa Bertrand, V: 174-181.

BARROS, M. Marques de (1900) - *Litteratura dos Negros, Contos, Cantigas e Parabolas*. Lisboa, Typographia do Commercio.

BARROS, M. Marques de (1907) - “O Guinéense. Capítulo IV. Textos em Prosa e Verso”. *Revista Lusitana*, Lisboa, Imprensa Nacional, X: 306-310.

BICARI, Lino (1990) – “Guiné-Bissau: un mosaico humano”. *Terra Solitária, Revista de Questões Internacionais*, Lisboa, n. 24, Set-Out: 3-6.

BICARI, Lino (2004) – “Reorganização das Comunidades Rurais. Base e Ponto de Partida para o Desenvolvimento Moderno da Guiné-Bissau”. Bissau, *Soronda, Nova Série*, n. 8: 135-155.

BICARI, Lino (2005) – “Escola Comunitária no Contexto do Sistema Nacional do Ensino e Formação da Guiné-Bissau: Documento final da Assessoria do Conselheiro Técnico da Organização Holandesa de Desenvolvimento (SNV). Bissau, Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário (mimeografado).

BOISSELET, Pierre (2010) – “Langues Nationales. En V.O. c’est mieux”. Paris, Jeune Afrique, n. 2660.

BRAGA DIAS, José Manuel de, (1974) - *Mudança Sócio-Cultural na Guiné Portuguesa*. Lisboa, Universidade de Técnica de Lisboa.

BROOKS, George (1993) - *Landlords & Strangers. Ecology, Society and Trade in Western Africa, 1000-1630*. S. Francisco, Westview Press.



CÁ, Lourenço Ocuni (2000) – “A Educação durante a Colonização Portuguesa na Guiné-Bissau (1471-1973)”. Campinas (SP, Brasil), *Revista online da Biblioteca Prof. Joel Martins*, Vol. 2, Nº 1: 1-19.

Disponível no sítio: <http://www.brapci.ufpr.br/download.php?dd0=15614>

CABRAL, Amílcar (1970) – “History is a Weapon. National Liberation and Culture.”

Disponível no sítio: <http://www.historyisaweapon.com/defcon1/cabralnlac.ht>.

CABRAL, Amílcar (1974) - *Guiné-Bissau: Nação africana forjada na luta*. Lisboa, Nova Aurora.

CABRAL, Amílcar (1976) – *A Arma da Teoria, vol. 1º: Unidade e Luta*. Lisboa, Seara Nova.

CABRAL, Amílcar (1978b) – “O papel da Cultura na luta pela independência”, in Aquino de Bragança e Immanuel Wallerstein (orgs.), *Quem é o inimigo?* Lisboa, Iniciativas Editoriais. Volume 3: 313-333.

CABRAL, Amílcar (2005) – “Partir da realidade da nossa terra”. Disponível no sítio: <http://www.dosonho.no.sapo.pt>.

CABRAL, Amílcar (2013a) – *A Arma da Teoria. Obras Escolhidas de Amílcar Cabral: Unidade e Luta, Volume I*. Praia (Cabo Verde), Fundação Amílcar Cabral.

CABRAL, Amílcar (2013b) – *A Prática Revolucionária. Obras Escolhidas de Amílcar Cabral: Unidade e Luta, Volume II*. Praia (Cabo Verde), Fundação Amílcar Cabral.

CABRAL, Mário; GUIMARÃES, Sérgio (2003) – “Tivemos de Construir a Partir da Primeira Pedra. Diálogo sobre a educação na Guiné-Bissau, entre Mário Cabral e Sérgio Guimarães”. Bissau, INEP, *Soronda, Nova Série*, 7: 173-204.

CAMMILLERI, Salvatore (2010) – *A Identidade Cultural do Povo Balanta*. Lisboa, Edições Colibri.

CARDOSO, Carlos (1998) - "Relação: Mesa Redonda sobre Ensino Básico e Desenvolvimento local no Arquipélago dos Bijagós (30-1/1-2, 1998)". Bubaque, FASPEBI (mimeografado).

CARREIRA, António (1984a) - *Os Portugueses nos Rios de Guiné (1500- 1900)*. Lisboa, Tipografia Tejo.

CARREIRA, António (1984b) – “O primeiro ‘Censo’ de População da capitania das Ilhas de Cabo Verde (1731). *Revista de História Económica e Social*, Lisboa, Livraria Sá da Costa Editora, 13: 51-63.

CASTRO BRANDÃO, Fernando de (1995) - *História da Expansão Portuguesa: 1367-1580*. Odivelas, Europress.

CLANCHY, Michael T. (1979) - *From Memory to Written Record: England 1066-1307*. London, Edward Arnold.

COELHO, Francisco de Lemos (1669) - *Dois Descrições Seiscentistas da Guiné*. Ed. Damião Peres, 1953, Lisboa, Academia Portuguesa da História.

COMISSÃO DAS MISSÕES (1882) – “O Padroado Portuguez em Africa. Memorandum Da comissão das missões”. *Boletim da Sociedade de Geografia de Lisboa*. Lisboa, 3ª Serie, 3: 131-143.

COMISSARIADO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO NACIONAL (1978) – “Educação e Conhecimento: Encontro dos Ministros da Educação e Educadores de Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde, S. Tomé e Príncipe, 15-24 de Fevereiro de 1978”. Bissau, Sub-comissão constituída por Dulce Borges e Augusta Henriques (mimeografado).

COMITÉ PARA OS DIREITOS DAS CRIANÇAS (2002) – “Resposta ao questionário do Comité das Nações Unidas para os Direitos das Crianças. Sessão da Discussão do Relatório da Guiné-Bissau Sobre a Aplicabilidade da Convenção dos direitos da criança na Guiné-Bissau: Dados estatísticos. Disponível no sítio: [http://www.bayfsky.com/issuesresp/guineabissau\\_1\\_30\\_2002-sp.pdf](http://www.bayfsky.com/issuesresp/guineabissau_1_30_2002-sp.pdf).

CONFEMEN (1986) – *Promotion et Intégration des Langues Nationales dans les Systèmes Éducatifs. Bilan et Inventaire*. Paris, Conférence des Ministres de l'Éducation des États d'Expression Française (Confemen). Paris, Editions Champion.

CONSELHO DE MINISTROS (1989) - “Estratégia para o Desenvolvimento do Sector da Educação”. *Soronda*, Bissau, INEP, 7: 85-101.

CORTESÃO, Armando Zuzarte (1931) – *Subsídios para a história do descobrimento da Guiné e Cabo Verde*. Separata do nº 70 do *Boletim da Agência Geral das Colónias*. Lisboa, Agência Geral das Colonias.

COSTA SEMEDO, Odette Maria de (2006) – “Guiné-Bissau: Educação como direito”. Disponível no sítio: <http://www.dhnet.org.br>.

COUTO, Hildo Honório do (1990) - “Política e Planejamento linguístico na Guiné Bissau”. *PAPIA*, Brasília, Thesaurus Editora, 1: 47-58.

COUTO, Hildo Honório do; EMBALÓ, Filomena (2010) – “Literatura, Língua e Cultura na Guiné-Bissau. Um país da CPLP. *Papia n. 20*. Universidade de Brasília, Editora Thesaurus. Disponível no sítio:

<http://abecs.net/ojs/index.php/papia/article/viewFile/341/362>.

CPLP (2012) – *Estatísticas da CPLP-2012*. Lisboa, Instituto Nacional de Estatística. Disponível no sítio: <http://www.ine.pt/ngt-server>.

DÂMASO, Maria Fernanda R. (1997) – “Educação de Quadros na Guiné-Bissau”. Lisboa, Instituto Superior de Ciências de Trabalho e da Imprensa (Dissertação de Mestrado).

DELGADO-MARTINS, M. R.; ROCHETA, M. I.; PEREIRA, D.R. (1996) - *Formar Professores de Português Hoje*. Lisboa, Colibri.

DIALLO, Ibrahima (2007) – “GUINÉ-BISSAU: que papel e que lugar nas políticas nacionais de desenvolvimento e estratégias de integração Subregional?”. Bissau, INEP (mimeografado).

DINIS, António J. Dias (1946) – *O V Centenário do Descobrimento da Guiné Portuguesa à Luz da Crítica Histórica 1446-1946*. Braga, Tipografia das Missões Franciscanas.

DUARTE, Dulce Almada (1978) - "A Problemática da Utilização das Línguas Nacionais: Língua, Nação, Identidade Cultural", in *I Encontro de Ministros da Educação e Educadores de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e S. Tomé e Príncipe, Revista Educação*, Bissau, 4: 26-67.

DUBOIS, Jean et alii (1993) - *Dicionário de Linguística*. São Paulo, Editora Cultrix.

FASPEBI (1998) – “Mesa-Redonda: o Ensino Básico e o Desenvolvimento local no Arquipélago de Bijagós (Bubaque 30-31 de Janeiro e 1 de Fevereiro de 1998)”. Bubaque (Guiné-Bissau), (mimeografado).

FREIRE, Paulo (1978) – Cartas à Guiné-Bissau: Registros de uma experiência em processo, 2ª ed., Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra.

FUNDAÇÃO EVANGELIZAÇÃO E CULTURAS (2010-2011) – “Gestão e Administração Escolar”. Bissau, PAEB, Programa de Apoio ao Ensino Básico (mimeografado).

FURTADO, Alexandre (1986) – “Projecto de Investigação sobre a História do Ensino na Guiné. Bissau, *Soronda*, INEP, Nº 1: 125-142.

GAILLARD, Gérald (2002) – “Naissance de la Religion chez les Balanta”. *Soronda*, Bissau, INEP, Nova Série 3: 147-152.

GARMÊNDIA, M. Victória (1989) – *As Unidades Experimentais de Educação Sanitária: Programa experimental de Ensino Básico (Primeira Fase) e de Formação de Professores (Prática Docente)*. Bissau, Oficina Gráfica NIMBA da Direcção Geral da Cultura.

GUIMARÃES, Sérgio (2003) – “Diálogo sobre a educação na Guiné-Bissau entre Mário Cabral e Sérgio Guimarães. Bissau, *Soronda*, INEP, 7: 173-204.

GUTERRES, António et alii (1986) – *A Educação na República Democrática da Guiné-Bissau*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

HAVELOCK, ERIC A. (1963) - *Preface to Plato*. Cambridge (Mass.), Harvard University Press.

HAVELOCK, ERIC A. (1978) - *The Greek Concept of Justice from its Shadow in Homer to its Substance in Plato*. Cambridge (Mass.), Harvard University Press.

HAVIK, J. Philip (1994) - “Women and trade in the Guinea Bissau region: the role of African and Luso-African women in trade networks from the early 16th to the mid 19th century”. *Studia*, Lisboa, 52: 83-120.

HAVIK, J. Philip (2000) – “Missionários e Moradores na Costa da Guiné: os padres da Companhia de Jesus e os tangomãos no princípio do século XVII. *Revista Studia*, Lisboa, 56/57: 223-262.

ICHINOSE, Atsushi (1996) – “Vinte anos de independência. Vinte anos de língua oficial portuguesa.”, in Cardoso, Carlos e Augel, Johannes (coord.), *Guiné-Bissau. Vinte anos de Independência. Desenvolvimento e Democracia. Balanço e Perspectivas*

(*Actas do colóquio internacional –Bissau 23-26 de Novembro de 1993*). Bissau, INEP: 123-130.

INDE (2003) – “Coordenação do Programa do Ensino Básico Unificado. Documento/Base à intenção da Mesa Redonda do EBU”. Bissau, Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (mimeografado).

INEC (2005) – Guiné-Bissau em números. Bissau, Instituto Nacional de Estatísticas e Censos. Disponível no sítio:

<http://www.stat-guinebissau.com/publicação/GB>.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (2010) – “Resultados definitivos do Recenseamento Geral da População e Habitação (RGPH 2009)”. Disponível no sítio: <http://www.stat-guinebissau.com>.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA (1989) – *A Construção da Nação em África. Colóquio INEP/CODESRIA/UNITAR*. Bissau, INEP.

IPAD (2010) – *Cooperação Portuguesa: Uma leitura dos últimos quinze anos de cooperação para o desenvolvimento (1996-2010)*. Lisboa, Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento.

JAO, Mamadú (2002) – “Relações entre Fulas e Mandingas no espaço Gabú e Forreá”. *Soronda, Nova Série*, Bissau, INEP, 3: 5-25.

KLEMP, Egon (1968) - *AFRICA on Maps Dating from Twelfth to Eighteenth Century*. Stuttgart, Kunst un Wissen.

KOUDAWO, Fafali (1996) – “A independência começa pela escola. Educação do PAIGC versus educação colonial”, in Cardoso, Carlos e Augel, Johannes (coord.), *Guiné-Bissau. Vinte anos de Independência. Desenvolvimento e Democracia. Balanço e Perspectivas (Actas do colóquio internacional –Bissau 23-26 de Novembro de 1993)*. Bissau, INEP: 67-78.

LE CLÉZIO, Jean Marie Gustave (1990) - *Sirandanes*. Paris, Seghers.

LEITE, José de Vasconcellos (1887-1889) –“Prologo”, in *Revista Lusitana*. Porto, Livraria Portuense, Vol. I: 1-2.

LEPRI, Jean-Pierre (1996) – “En 1993, l’école bissao-guinéenne a vingt ans.”, in Cardoso, Carlos e Augel, Johannes (coord.), *Guiné-Bissau. Vinte anos de*

*Independência. Desenvolvimento e Democracia. Balanço e Perspectivas (Actas do colóquio internacional –Bissau 23-26 de Novembro de 1993).* Bissau, INEP: 93-103.

LOPES, Carlos (1988) – *Para uma Leitura Sociológica na Guiné-Bissau*. Bissau, INEP.

LOPES, Carlos (1997) – “A dimensão africana”, in *CIBERDÚVIDAS da Língua Portuguesa*.

Disponível no sítio: <http://www.ciberduvidas.com/antologia.php?rid=117>.

MARIET, François (1986) - "Une malaise dans l'Enseignement de la Civilisation". *ELA*. Paris, Didier Erudition, 64: 64-74.

MATEUS, M. H.; TEOTÓNIO, L. P. (2005) - *Língua Portuguesa e Cooperação para o Desenvolvimento*. Lisboa, Colibri e CIDAC.

MINISTÉRIO DA CULTURA DE CABO VERDE (2005) – “Projecto de Lei que Reconhece ao Caboverdiano o Estatuto de Língua de Ensino e da Administração”. Cabo Verde.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO (1977) – “Relatório Geral do C.S.L. ao IIIº Congresso do PAIGC (Bissau, 15-20 de Novembro de 1977)”. Bissau, Comité Superior da Luta (mimeografado).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL (1993) – “Protocolo de Acordo entre o Ministério da Educação Nacional da Guiné-Bissau e a Diocese de Bissau”. Bissau (mimeografado)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL, CULTURA e CIÊNCIA (2009a) – *Anuário Estatístico 2004/2005*. Bissau, GIPASE 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL, CULTURA e CIÊNCIA (2009b) - *Anuário Estatístico 2005/2006*. Bissau, GIPASE 2009.

MONTEIRO, Fernando Amaro; ROCHA, Teresa Vazquez (2004) – *A Guiné do século XVII ao século XIX. O testemunho dos manuscritos*. Lisboa, edição Prefácio.

MONTEIRO, João José (1996) – “O ensino guineense – a democratização ameaçada.” in Cardoso, Carlos e Augel, Johannes (coord.), *Guiné-Bissau. Vinte anos de Independência. Desenvolvimento e Democracia. Balanço e Perspectivas (Actas do colóquio internacional –Bissau 23-26 de Novembro de 1993).* Bissau, INEP: 105-121.

- MONTEIRO, J.; M. SILVA, D. (1993) - “Exame longitudinal do comportamento dos indicadores do sistema educativo durante o programa de Ajustamento Estrutural”. In *Os Efeitos Socio-Económicos Do Programa De Ajustamento Estrutural Na Guiné Bissau*. Bissau, Inep: 163-227.
- MOTA, A. Teixeira da (1954) - *Guiné Portuguesa, Vol I*. Lisboa, Agência Geral Ultramar.
- MOTA, A. Teixeira da (1970) – *Fulas e Beafadas no Rio Grande no século XV. Achegas para a etnohistória da África Ocidental*. Lisboa, Separada da Memórias da Academia das Ciências de Lisboa. Classe das Ciências, Tomo XIV.
- NASSUM, Manuel (1994) - “Política Linguística pós-colonial: ruptura ou continuidade?”. *Soronda*, Bissau, INEP, 17: 45-78.
- NIETUPSKI, Marlène (2009) – “Étude de cas. Fundação para o Apoio dos Povos do Arquipélago de Bijagós et ses écoles bilingues”. Paris, Université des Sciences et Technologies de Lille 1 (Master 1 d’Anthropologie).
- O’REGAN, Davin; THOMPSON, Peter (2013) – *Advancing Stability and Reconciliation in Guinea-Bissau: Lessons from Africa’s First Narco-State. Special Report No. 2*. African Center for Strategic Studies, Washington D.C., USA. Disponível no sítio: <http://www.africancenter.org>.
- PECHOIN, Daniel (1991) - *Thesaurus Larousse. Des mots aux idées. Des idées aux mots*. Paris, Larousse.
- PEREIRA, Maria Helena da Rocha (2001) – *A República – Platão*. Introdução e Notas de Maria helen da Rocha Pereira. 9.<sup>a</sup> edição. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- PEREIRA, Luisa Teotónio; Moita Luís (1976) - *Guiné-Bissau – 3 anos de Independência*. Lisboa, Edição CIDAC.
- PNUD (2004) – “Desafios para a liberdade cultural”, in “Relatório do Desenvolvimento humano 2004. Liberdade Cultural num Mundo Diversificado”. New York, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento: 27:45. Disponível no sítio: <http://hdr.undp.org/en/media/hdr04/-po-complete.pdf>.
- PORCHER, Louis (1982) - "L'Enseignement de la Civilisation en Question". *ELA*, Paris, Didier Erudition, 47: 39-49.

PORTUENSE, Vitoriano (1696) - “Relação do baptismo de D. Pedro, Rei de Bissau, e do começo da Segunda Viagem à Guiné do bispo D. Fr. Vitoriano Portuense”, in Mota, A. Teixeira da (1974) - *As Viagens do Bispo D. Frei Vitoriano Portuense à Guiné e a Cristianização dos Reis de Bissau*. Lisboa, Junta de Investigações Científicas do Ultramar: 97-109.

REMA, Henrique P. (1982) - *História das Missões Católicas da Guiné*. Braga, Editorial Franciscana.

REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU (1978) – “Educação e desigualdade social, 1ª parte”. Bissau, Comissariado de Estado da Educação Nacional (mimeografado).

REPÚBLICA DE CABO VERDE (1998) – “Decreto-Lei nº 67/98 do 31 de Dezembro. Cabo Verde. *Boletim Oficial*, 48: 18-23.

REPÚBLICA DE CABO VERDE (2005) – “Resolução nº 48/2005 de 14 de Novembro. Cabo Verde. *Boletim Oficial*, 46: 1242-1243.

REPÚBLICA DE CABO VERDE (2010) – “Constituição da República de Cabo Verde”. *Boletim Oficial, Suplemento 1ª Serie, Número 17 de 3 de Maio de 2010 (rectificado pelo BO Nº 28 de 26 de Julho de 2010, 1ª Serie*. Disponível no sítio: <http://www.parlamento.CV/GDLeis Republica>.

ROBALO, L.; SCHWARZ, C. (2003) – “Repertório das Rádios Comunitárias na Guiné-Bissau”. Bissau (mimeografado)

ROLLAND, Dominique (1991) - “Le Gingimbre des mots. Entretien avec Axel Gauvier”. *Diagonales*, Paris, Hachette, 17: 3-4.

SAMBU, Assana (2010) . “Segundo dados do último recenseamento: população da Guiné-Bissau cresceu 2% em 19 anos”. *Gazeta de Notícias*, Bissau, 20 de Julho. Disponível no sítio:

[http://www.gaznot.com/?link=details\\_actulid=4662titre=Sociedade](http://www.gaznot.com/?link=details_actulid=4662titre=Sociedade).

SANTOS, Bonaventura de Sousa (2011)- “Aquino de Bragança: criador de futuros, mestre de heterodoxias, pioneiro das epistemologias do Sul”, in Teresa Cruz Silva, João Paulo Borges Coelho and Amélia Neves Souto (eds.) *Como fazer Ciências sociais e humanas em África. Questões epistemológicas, metodológicas, teóricas e Políticas*. Dakar, CODESRIA, 2012: 13–62. Disponível no sítio: <http://www.codesria.org>.



SANTOS, Mário (1987) – “Algumas Considerações sobre a situação Sociolinguística da Guiné-Bissau”. In *Actas do 2º Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa 1986, Universidade de Lisboa.

SANTOS, Paulo (2007) - “II Relatório de Avaliação do Projecto de Ensino Bilingue no Arquipélago de Bijagós”. Bissau, INDE Agosto de 2007 (mimeografado)

SCANTAMBURLO, Luigi (2013) – “Parceria entre a Faspebi e o Ministério da Educação, Ciência, Juventude e Desporto da Guiné-Bissau: Complemento através do Regime de Autogestão”, in Barreto, M. A. e Costa A. B. da (coord.), *II Coopedu – África e o Mundo (Livro de Actas)*, Leiria, ISCTE-IUL/ESECS-IPL: 101-109.

SILVA, Fernando Delfim da (1994) - *Educação um Grande Desafio*. Bissau, Ministério da Educação Nacional (mimeografado).

SIMÕES, Landerset (1935) - *Babel Negra, Etnografia, Arte e Cultura dos Indigenas da Guiné*. Porto.

SOARES, Maria João, (1996) - *Os Lançados nos contactos euro-africanos-Rios de Guiné: século XVI-meados do século XVIII*. Lisboa, IICT.

SOARES, Maria João, (2000) – “Para uma compreensão dos Lançados nos rios de Guiné. Século XVI – Meados do Século XVII”. *Studia*, Lisboa, Ministério da Ciência e da Tecnologia, 56-57: 147-222.

STENMAN, Asa (1994) – “O Processo de Ajustamento Estrutural na Guiné-Bissau”. Bissau, *Soronda*, INEP, 18: 179-192.

TEMPELS, Placide (1945) – *La Philosophie Bantoue*. Traduction du Néerlandais par A. Rubbens, Elisabethville (Congo Belge), Lovania. Disponível no sítio: <http://www.aequatoria.be/tempels/HomeFra.html>

TOLENTINO, André Corsino (2012) – “As Línguas, a Ciência e a Interpretação Regional em Amílcar Cabral, uma comunicação do Doutor André Corsino Tolentino em 13 de Dezembro de 2012”. Praia (CV), Instituto do Arquivo Histórico Nacional. Disponível no sítio: <http://pro-africa.org/as-linguas-a-ciencia-e-a-integração-regional-em-amilcar-cabraluma-comunicação-do-doutor-andre-corsino-tolentino/>.

VICENTE, João Dias (1992) – “Subsídios para a biografia do sacerdote Guineense Marcelino Marques de Barros”, in *Lusitania Sacra*, 2ª série. Lisboa, Universidade Católica Portuguesa, 4: 395-470.

WILSON, Trajano Filho (1998) - *Polymorphic Creoledom: the "Creole" Society of Guinea-Bissau, a dissertation in Anthropology*. Pittsburg, University of Pennsylvania.

WOOD, Raymond (1967) - "An Archeological Appraisal of Early European Settlements in the Senegambia". *Journal of African History*, 1: 39-64.

## ANEXOS NO CD

NOTA: Os “Anexos” são divididos em oito grupos com “Pastas” (**em negrito**) e “Ficheiros”: A. (Léxicos por domínios de conhecimento); B. (Corpora); C. (Análises com o Programa Hyperbase); D. (Manuais didáticos para os professores); E. (Manuais didáticos para os alunos); F. (As duas Avaliações do INDE); G. (Tabelas e Quadros); H. (Documentos oficiais); G. (Estatísticas do PAEBB); I. (Mapas)

"Anexos no CD".doc

### **A. Léxicos por domínios de conhecimento (Pasta)**

A.00.ÍndiceLéxicos por domínios de conhecimento.doc

#### **A.1. As Ciências (Pasta)**

A.1a.SIENSIAS SosiaisKriolPTG.doc

A.1b.CIENCIAS Sociais PTGKriol.doc

#### **A.2. O Meio-Ambiente (Pasta)**

A.2a.MEIU AmbientiKriolPTG.doc

A.2b.MEIO AmbientePTGKriol.doc

#### **A.3. A Matemática (Pasta)**

A.3a. MATIMATIKAKriolPTG.doc

A.3b. MATIMATIKAPTGKriol.doc

A.4. Alguns OfíciosKriolPTG.doc

#### **A.5. Vocabulário litúrgico (Pasta)**

A.5a.CORREIÇÕESVokabulariuLiturjikuKrGuinensiMaio013.doc

A.5b.VokabulariuLiturjiku KrGuinensiMaio013.doc

### **B. CORPORAKAB1eKAB2eTextosNovos (Pasta)**

B.1. LISTATEXTOS CORPUS KAB2.doc

B.2a. KAB1anu1996ocorr363540

B.2b. KAB1anu1996ocorr363540.doc

B.3a. KAB2anu2000ocorr734558

B.3b. KAB2ANU2000ocorr734558.doc

B.3c. TabelaSubcorpora KAB1 e KAB2.doc

#### **B.4. TestosNovosGuineense (Pasta)**

B.4.0. LISTA 27 NOVOS TEXTOS.doc

B.4.1. Agrikultura.doc

B.4.2. Apikultura.doc

B.4.3. Brinkeru.doc

B.4.4. CONCURSO2009histórias31 .doc

B.4.5. CONCURSO2012histórias10.doc

B.4.6. DidachéImbombo.doc

B.4.7. DiklasonUniversaldiDiritus Linguistikus.doc

B.4.8. Diritu di KriansaKriol.doc

B.4.9. Kantiga di Atanasio Atcuen e NeneTuti.doc

B.4.10. Kasinki n. 1-4.doc

B.4.11. Katekesi Us di Tabanka.doc

B.4.12. Libru I Pre-katikumenatu.doc

B.4.13. Libru II Katikumentau.doc

B.4.14. Libru Leitura II

B.4.15. Malaria.doc

B.4.16. Museu Bijagos.doc

B.4.17. Orason di Pas.doc

B.4.18. Orason Komison katekesi.doc

B.4.19. Pastoral di Mininu.pdf

B.4.20. Poesia di NelsonMedinaMININUS DI NHA TERA.doc

- B.4.21. Pregason Anu ABC.doc
- B.4.22. Salmu ku Tersu.doc
- B.4.23. SIDA Cecom.es.doc
- B.4.24. SINTESI DI MORAL KATOLIKUkurijidufinal.doc
- B.4.25. Storia di Lebri ku Gasela.doc
- B.4.26. Storia OMI GARANDIku Edi2011.doc
- B.4.27. Traduson di Storia di Tubiti.doc

## **C. Análises Estatísticas e outrasAnálisesYperbase (Pasta)**

### **C.1. Função Dico (Pasta)**

- C.1a.DicoListaFormascom frequênciaKAB2.docx
- C.1b.DicoListaFormascom frequênciaKAB2.pdf

### **C.2. Formas e Hapax (Pasta)**

- C.2.1. Tabela das FormasKAB1
- C.2.2. Tabela das FormasKAB2
- C.2.3. Tabela dos HapaxKAB1
- C.2.4. Tabela dos HapaxKAB2

### **C.3. ConexãoLexical (Pasta)**

- C.3.1. Tabela da “ConexãoLexicalKAB2
- C.3.2. AnaliseArbórica
- C.3.3a. FormesF1-2
- C.3.3b. FormesF1-3
- C.3.3c. FormesF2-3

### **C.4. AmbienteTemático (Pasta)**

- C.4.1. TemaKIRI
- C.4.2. TemaMAME

### **C.5. Variantes (Pasta)**

- C.5.1. djagasi-djakasi
- C.5.2. djamborere-nhamberere
- C.5.3. djumpuni-djimpini
- C.5.4. dufuntu-difuntu

## **D. MANUAIS didáticos Professores (Pasta)**

D.0. ListaManuaisApoioProfessor.doc

### **D.1. Dicionário do Guineense (Pasta)**

- D.1a. DiconáriobilinguecomIntrodução.doc
- D.1b. CAPADicionárioBilinguecomTexto.doc
- D.1c. Vedeta KONTA.tiff
- D.1d. Vedeta KONTA.pdf
- D.1e. TabelaGrafiaCrGuineensePortuguês.doc
- D.1fa.TabelaVocábuloIndependentes p.134.jpeg
- D.1fb.Tabela Sinopse das Classes GramaticaisLetras11.doc
- D.1ga. TabelaSinopseClassesGramaticais p134-135.jpeg
- D.1gb.TabelaVocábulo Dependentes p.135.jpeg

### **D.2. Outros Manuais (Pasta)**

- D.2.1a. FichasSemelhanças e Diferenças entreCrGuinPTG.doc
- D.2.1b. CapaFichas33Semelhanças e DiferençasCrGuinPTG.doc
- D.2.1c. BilinguismoIntrodBICARI.doc
- D.2.2. IbrahimDjalloGBLínguasIntegraçãoSubregional2007.doc

### **D.2.3. Curso de Português Instituto Camões (Pasta)**

- 00 Introdução.doc
- Nível 1 Módulo4 aFamília-1.jpg
- Nível 1 Módulo4 aFamília-2.jpg
- Nível 1 Módulo4 aFamília-3.jpg

Nivel 1 Módulo4 aFamília-4.jpg

Nivel 1 Módulo4 aFamília-5.jpg

Nivel 1 Módulo4 aFamília-6.jpg

Nivel 1 Módulo4 aFamília-7.jpg

Nivel 1 Módulo4 aFamília-8.jpg

Nivel 1 Módulo4 aFamília-9.jpg

Nivel 1 Módulo4 aFamília-10.jpg

Nivel 1 Módulo4 aFamília-11.jpg

Nivel 1 Módulo4 aFamília-12.jpg

Nivel 1 Módulo4 aFamília-13.jpg

Nivel 1 Módulo4 aFamília-14.jpg

Nivel 1 Módulo4 aFamília-15.jpg

Nivel 1 Módulo4 aFamília-16.jpg

Nivel 1 Módulo4 aFamília-17.jpg

Nivel 1 Módulo4 aFamília-18.jpg

Nivel 1 Módulo4 aFamília-19.jpg

### **D.3. DocumentoBásicoPAEBB (Pasta)**

D.3.1a. DocBásicoEscolasbilingues.doc

D.3.1b. CapaDocBásicoEscolas bilingues.doc

D.3.2. ApontamentosEnsinobilingue.doc

D.3.3. Caderneta do Aluno.doc

D.3.4. FichaControloVisitasEscolasPAEBB.xls

### **E. ManuaisdosAlunos (Pasta)**

E.0. ListaManuaisAluno1ª-6ªcl.doc

#### **E.1. Classe Iª (Pasta)**

E.1.1. Alfa1ManualAlunu.pdf

E.1.2a. Alfa1ManualPursor

E.1.2b. KapaAlfa1ManualPursor.doc

**E.2. Classe2ª (Pasta)**

E.2.1. Alfa2ManualAlunu.pdf

E.2.2. Alfa2ManualPursor

E.2.3. AulasOralidadePortuguês.doc

**E.3. Classe3ªManualPortuguês (Pasta)**

E.3.1. ManualPortuguêsAlunu3ªcl.pdf

E.3.2a. ManualProfessor3ªcl.doc

E.3.2b. CapaManualProfessor3ªcl.doc

**E.4. Classe4ªManualPortuguês (Pasta)**

E.4.1. ManualPortuguêsAluno4ªcl.pdf

E.4.2a. ManualProfessor4ªcl.doc

E.4.2b. CapaManualProfessor4ªcl.doc

**E.5. ManuaisLeituraCriouloGuineense (Pasta)**

**E.5.1. ManualLeitura2ªcl (Pasta)**

E.5.1a. LibruLeitura I.doc

E.5.1b. KapaLibruLeitura I

**E.5.2. ManuaisLeitura3ª-4ªcl (Pasta)**

E.5.2.1a. LibruLeitura II

E.5.2.1b. KapaLibruLeitura II.doc

E.5.2.2a. SibiTeneFugu.doc

E.5.2.2b. KapaSibiTeneFugu

E.5.2.2c. IntroduçãoProfessor.doc

**E.5.3. ManuaisLeitura5ª-6ªcl (Pasta)**

E.5.3.1a. Libru25Poesias.doc



E.5.3.1b. KapaLibru25Poesias.doc

E.5.3.2a. LibruTestuNaKriolGuinensi.doc

E.5.3.2b. KapaTestuNaKriolGuinensi.doc

**E.5.4. ManuaisTécnicos (Pasta)**

E.5.4.1a. LibruAgrikultura.doc

E.5.4.1b. KapaLibruAgrikultura.doc

E.5.4.2. ManualApikultura.doc

E.5.4.3. SidaDuensaKiTaMata.doc

**E.5.5. Manuais bilíngues (Pasta)**

E.5.5.1a. Manual102DitusNaKriol.doc

E.5.5.1b. KapaManual102DitusNaKriol .doc

E.5.5.2a. GramatikaKriolGuinensi.doc

E.5.5.2b. KapaGramatikaKriolGuinensi.doc

E.5.5.2c. GramáticaPortuguês.doc

E.5.5.2d. CapaGramáticaPortuguês.doc

**E.6. KASINKI1-9Ano 2007-011 cópia (Pasta)**

E.6.1. Kasinki n.1Nov2007.pub

E.6.2. Kasinki n.2Dez2007.pub

E.6.3. Kasinki n.3Jan2008.pub

E.6.4. Kasinki n.4Fev2008.pub

E.6.5. Kasinki n.5Abril2008.pub

E.6.6. Kasinki n.6Maio2010.pub

E.6.7. Kasinki n.7Junho2010.pub

E.6.8. Kasinki n.8Maio2011.pub

E.6.9. Kasinki n.9Junho2011.pub

E.7. JornalMural EscolaUite.jpg

E.8. HortaEscolar.JPG

## **F. Avaliações (Pasta)**

### **F.1. AvaliaçõesINDE (Pasta)**

F.1.1. AvaliaçãoINDE2004.doc

F.1.2. AvaliaçãoINDE2007semFoto.doc

## **G. OutrasTabelas (Pasta)**

G.1. Tabela Alfabetos AntigoscomNotas.doc

G.2a. TabelaLínguas e FalantesGB1979 p. 72.jpeg

G.2b. TabelaLínguas e FalantesGB1979 p.73 FalantesGB1979 p.72.jpeg

G.3. Tabelas fluxosEscolares1979-95, p.100.jpeg

G.4. TabelaGruposÉtnicosGB1990Bicari p. 6.jpeg

G.5. INE CPLP EstatísticaGuineB p.34.jpg

G.6.Tabela Pirâmide FaixasEtáriasGB CPLP2012 p.46preto.jpeg

G.7. Whorf Comparação línguaHopi e línguas europeias1956 p.210.jpeg

G.8. Tabela50VocábulosM.M.deBarros BSG1882 pp.726-727

G.9a. TabelaIntercâmbioLínguaG.BissauPAPIA p.31.jpeg

G.9b. Tabela Comunidade de fala G.BissauPAPIA p.226.jpeg

G.10a. TabelaAnalfabetismo1958CáOcuni p.7.jpeg

G.10b. TabelaEducaçãoColonial1962-1973CáOcuni p.8.jpeg

G.10c. TabelaEducaçãoZonasLibertadas1965-1973CáOcuni p.17.jpeg

G.11. Tabelas Escolas Primárias 1954-1974 CEEN p.3 .jpeg

G.12a.Tabela TaxaDesvalorização moedaGB 1\$USA-1Peso1976-1997.jpeg

G.12b. Tabela TaxaDesvalorizaçãoRealMoedaGB1976-1996.doc

G.12c. Tabela TaxaDesvalorização GB CFA-\$ USA 1980-2006.jpeg

## **H. DocumentosOficiais (Pasta)**

### **H.1. ProtocoloMEES-Faspebi (Pasta)**

H.1.1a. ProtocoloMees-Faspebi 25Junho2008 p.1.jpg

H.1.1b. ProtocoloMees-Faspebi 25Junho2008 p.2.jpg

H.1.2. DeclaraçãoGabineteMinistroProtocolo cópia.jpeg

## **H.2. ProtocoloDelegaciaBubaque-Faspebi (Pasta)**

H.2a. ProtocoloDelegaciaBubque-FASPEBI Fev2009 p.1.jpg

H.2b. ProtocoloDelegaciaBubaque-Faspebi Fev2009 p.2.jpg

## **H.3. AprovaçãoRegimeAutogestão (Pasta)**

### **H.3.1. ProtocoloDiocese-MEN AutogestãoNov1993 (Pasta)**

H.3.1a. ProtocoloDiocese-MEN Autogestão p.1.jpg

H.3.1b. ProtocoloDiocese-MEN Autogestão p.2.jpg

H.3.1c. ProtocoloDiocese-MEN Autogestão p.3.jpg

H.3.2. AprovaçãoAutogestãoFASPEBI.jpg

## **H.4. FEC Documentos (Pasta)**

### **H.4.1. ManualProcedimentosDioceses (Pasta)**

#### **H.4.1a. ManualProcedimentosEscolasLigadasIgreja Católica I (Pasta)**

H.4.1a.1. Manual Recibo.doc

H.4.1a.2. Manual de Procedimentos\_AI\_Regulamento Interno de Escola.doc

H.4.1a.3. Manual de Procedimentos\_AII\_Estatatística geral.doc

H.4.1a.4. Manual de Procedimentos\_AIII\_Estatatística JI.doc

H.4.1a.5. Manual de Procedimentos\_AIV\_Estatatística idade.doc

H.4.1a.6. Manual de Procedimentos\_AIX\_Mapa de docentes.doc

H.4.1a.7. Manual de Procedimentos\_AV\_Estatatística etnia.doc

H.4.1a.8. Manual de Procedimentos\_AVII\_Estatatística Funcionários e Materiais.doc

H.4.1a.9. Manual de Procedimentos\_AVIII\_Mapa registo assiduidade professores.doc

H.4.1a.10. Manual de Procedimentos\_AXI\_Ficha do docente.doc

H.4.1a.11. Manual de Procedimentos\_AXIII\_Boletim do aluno EBU.doc

H.4.1a.12. Manual de Procedimentos\_AXIV\_Boletim do aluno Liceu.doc

H.4.1a.13. Manual de Procedimentos\_AXLI\_Termo de matrícula e frequência EBC.doc

H.4.1a.14. Manual de Procedimentos\_AXLIII\_Orçamento escolar.doc

H.4.1a.15. Manual de Procedimentos\_AXLIV\_Registo entradas e saídas.doc

H.4.1a.16. Manual de Procedimentos\_AXLIX\_Recibo Alunos Pagamento Propina.doc

H.4.1a.17. Manual de Procedimentos \_AXLVI\_Relatório financeiro.doc

H.4.1a.18. Manual de Procedimentos\_AXV\_Ficha do aluno JI.doc

H.4.1a.19. Manual de Procedimentos\_AXVII\_Lista Nominal Alunos.doc

H.4.1a.20. Manual de Procedimentos \_AXVIII\_Cronograma.doc

H.4.1a.21. Manual de Procedimentos \_AXX\_Acta conselho de turma.doc

H.4.1a.22. Manual de Procedimentos\_AXXI\_Plano Anual de Actividades.doc

H.4.1a.23. Manual de Procedimentos\_AXXII\_Relatório Anual de Actividades.doc

H.4.1a.24. Manual de Procedimentos\_AXXIII\_Índice Dossier Escola.doc

H.4.1a.25. Manual de Procedimentos\_AXXIX\_Mini-Pauta Liceu\_CG.doc

H.4.1a.26. Manual de Procedimentos\_AXXV\_Plano a médio prazo.doc

H.4.1a.27. Manual de Procedimentos\_AXXVI\_Plano de aula.doc

H.4.1a.28. Manual de Procedimentos\_AXXVIII\_Pauta EBU.doc

H.4.1a.29. Manual de Procedimentos\_AXXX\_Mini-Pauta Liceu\_CC.doc

H.4.1a.30. Manual de Procedimentos\_AXXXI\_Guia de transferência Liceu.doc

H.4.1a.31. Manual de Procedimentos\_AXXXII\_Diploma EBE.doc

H.4.1a.32. Manual de Procedimentos\_AXXXIII\_Diploma EBC.doc

H.4.1a.33. Manual de Procedimentos\_AXXXIV\_Diploma de mérito.doc

H.4.1a.34. Manual de Procedimentos\_AXXXIX\_Certificado Liceu.doc

H.4.1a.35. Manual de Procedimentos\_AXXXV\_ Diploma JI 1.doc

H.4.1a.36. Manual de Procedimentos\_AXXXV\_ Diploma JI 2.doc

H.4.1a.37. Manual de Procedimentos\_Escolas ligadas a Igreja Catolica.pdf

**H.4.1b. ManualProcedimentosEscolas Ligadas a Igreja Católica II (Pasta)**

H.4.1b.1. Manual de ProcedimentoTermo CompromissoPais e Encarr.doc

H.4.1b.2. Manual de Procedimentos\_AL\_Protocolo de Acordo Escola Autogestão1.doc

H.4.1b.3. Manual de Procedimentos\_AVI\_Estatística religião.doc

H.4.1b.4. Manual de Procedimentos\_AXIX\_Acta de reunião.doc

H.4.1b.5. ManualProcedimentos\_AXVI\_Ficha de avaliação do aluno JI.doc

H.4.1b.6. Manual de Procedimentos\_AXXIV\_Planificação anual.doc

H.4.1b.7. Manual de Procedimentos\_AXXVII\_Ficha Avaliação Diária Periódica.doc

H.4.1b.8. Manual de Procedimentos\_AXXXVI\_Certidão EBE.doc

H.4.1b.9. Manual de Procedimentos\_AXXXVII\_Certidão EBC.doc

H.4.1b.10. Manual de Procedimentos\_AXXXVIII\_Certidão de frequência Liceu.doc

H.4.2. FEC ObjectivosOut2011.pptx

H.4.3. FEC RegulamentoEscolas com Participação Comunidade.doc

H.4.4. FEC FormaçãoAdministraçãoGestão Escolar.doc

H.4.5. FEC IntervençãoComunidadeNaEscola.doc

**H.5. MesaRedondaBubaque1998 (Pasta)**

H.5a. ActasMesaRedondaBubaque1998.doc

H.5b. FotoMesaRedondaBubaque1998.jpeg

H.6. Jeune AfriqueBILINGUISME.doc

**I. EstatísticasPAEBB (Pasta)**

I.1. PERGUNTASInquéritoProfessoresPAEBB.doc

I.2a. RESPOSTASProfPAEBB2009.doc

I.2b. RESPOSTASPercentagemProfPAEBB2009.doc

I.3. RESPOSTASPercentagemProf2004-2009.doc

I.4a. RESPOSTASProfessores2004.doc

I.4b. RESPOSTASProfessoresPERCENTAGEM2004.doc

I.4c. RESPOSTASProfessores2007.doc

I.4d. RESPOSTAS ProfessoresPercentagem2007.doc

I.5a. NívelDiplomaProfessoresPAEBB 2008-09.xls

I.5b. NívelDiplomaProfessoresPAEBB 2012-013.xls

I.6. Tabela Aproveitamento AlunosPAEBB205-013.jpeg

I.7. Tabela Abandono AlunosPAEBB2004-013.jpeg

I.8a. EstatísticaPAEBB porGénero2004-2012.doc

I.8b. EstatísticasFluxoAlunasPAEBB 2004-2012.doc

I.9a. LISTAePAUTA328AlunosPAEBB LiceuBubaque2011-12.xls

I.9b. Aproveitamento % AlunosPAEBB Liceu2011-012.xls

## **J. MAPAS (Pasta)**

J.1. MapaRegiõesGB IPAD p.305.pdf

J.2a. MapaEtnográficaGBissau.jpeg

J.2b. GruposÉtnicosGBissauACSSReport p.22.pdf

J.3. MapaEmigraçõesFulaseBiafadasSécXV-XVI Mota p.271.jpeg

J.4. MapaCoordenadasGeográficasGBis INEC2005 pp.6-7.pdf

J.5a. MapaLínguasOeste-Atlânticas e MandeWilson p.82.jpeg

J.5b. MapaLínguasOeste-Atlânticas e MandeGBWilson p.84.jpeg

J.6. MapaDandumCrechedoCrGuin.jpg

J.7. MapaInterpostosComerciaisRiosdaGuinedeCV1500-1900 A.Carreira.jpeg

J.8. MapaCincoPraçasMonteiroRocha.jpeg

J.9. Mapa Praça S.JoséBissau1864Rougé J-L.jpg

J.10. PlantaPraçaSãoJosé de Bissau BNL.jpg

J.11a. Mapa PaísesUEMOA.jpeg

J.11b. Mapa 8 PaísesUEMOA.jpeg